

**Schriftsprachliche Kompetenzen von
Kindern mit türkischer Herkunftssprache am Ende der Grundschulzeit. Eine empirische Untersuchung über den Umgang der Schule und der Eltern mit Problemen beim Erlernen des Lesens und Schreibens.**

**Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.
der Fakultät für Bildungswissenschaften
an der Universität Duisburg-Essen**

**vorgelegt von
Ingrid Agnes Majid
geboren am 06.06.1963 in Jakobwüllesheim**

Tag der Disputation: 13.10.2015

- 1. Gutachterin: Prof. Dr. Boos-Nünning**
- 2. Gutachterin: Prof. Dr. Göbel**

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Einleitung	6
I. Forschungsstand	10
1. Zielgruppe	10
1.1. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache	10
1.2. Familien mit türkischem Migrationshintergrund	13
2. Bedeutung des Schriftspracherwerbs am Ende der Grundschulzeit	15
2.1. Alltagssprache und Schulsprache	15
2.2. Erwerb zweisprachiger Sprachkompetenzen	16
2.3. Die Erwerbsphasen sprachlicher Kompetenzen	16
2.3.1. Mündliche Sprachkompetenzen bei einsprachig aufwachsenden Kindern	17
2.3.2. Mündliche deutsche Sprachkompetenzen bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache, unter besonderer Berücksichtigung der Kinder mit türkischer Herkunftssprache	17
2.3.3. Schriftsprachliche Kompetenzen bei einsprachig aufwachsenden Kindern	20
2.3.4. Schriftsprachliche Kompetenzen bei Kindern mit nichtdeutscher, insbesondere mit türkischer Herkunftssprache	23
2.4. Instanzen der Sprachentwicklung	25
2.4.1. Die Rolle der Familie beim Aufbau von Sprachkompetenzen	26
2.4.2. Der Aufbau von sprachlichen Fertigkeiten bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache in der Familie	27
2.4.3. Die Rolle des Kindergartens beim Aufbau von deutschen Sprachkompetenzen	28
2.4.4. Die Bedeutung des Kindergartenbesuchs für die deutschsprachlichen Kompetenzen bei Schuleintritt und den Bildungserfolg	30
2.4.5. Die Rolle der Schule beim Aufbau von Sprachkompetenzen	33
2.5. Sprachstandserhebungen in der deutschen Sprache	36
2.5.1. Sprachstandserhebung im Rahmen der Vorsorgeuntersuchungen	36
2.5.2. Sprachstandserhebung in der Kindertagesstätte	37
2.5.3. Sprachstandserhebung im Rahmen der Einschulung	42
2.5.4. Sprachstandserhebungen und -messung in der Grundschule	43
2.5.5. Sprachstandserhebungen am Übergang zur Sekundarstufe I	49
2.6. Sprachfördermodelle	50
2.6.1. Programme zur Sprachförderung in der Familie	51
2.6.2. Sprachförderprogramme im Kindergarten	52
2.6.3. Sprachförderprogramme in der Schule	54
2.6.4. Zusammenfassung	55
3. Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit	57
3.1. Entwicklung kindlicher Mehrsprachigkeit	58
3.2. Familiäre Sprachentscheidungen	61
3.3. Sprachpraktiken und Einstellung von Familie mit nichtdeutscher Herkunftssprache zur Mehrsprachigkeit - unter besonderer Berücksichtigung von Familien türkischer Herkunft	62
3.4. Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber Mehrsprachigkeit insbesondere bei Kindern und Jugendlichen türkischer Herkunft	63

4. Schriftsprachliche Kompetenzen ein- und zweisprachig aufwachsender Kinder am Ende der Grundschulzeit	65
4.1. Ergebnisse der Vergleichsarbeiten 2013 in Nordrhein-Westfalen	66
4.2. Ergebnisse der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung 2011	68
4.2.1. Notwendige schriftsprachliche Leistungen am Übergang zur Sekundarschule	68
4.2.2. Ergebnisse aller teilnehmenden Kinder im internationalen Vergleich	69
4.2.3. Ergebnisse der Kinder unter Berücksichtigung der Merkmale „Sprachgebrauch“ und „Migrationshintergrund“	70
4.3. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011	72
4.3.1. Ergebnisse aller teilnehmenden Kinder	72
4.3.2. Ergebnisse unter Berücksichtigung der familiären Hintergrundmerkmale	75
4.4. Zusammenfassung	77
5. Pädagogische Konzepte und Fördermaßnahmen im Umgang mit lese-rechtschreibschwachen Kindern	78
5.1. Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben	78
5.2. Definition von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten	80
5.3. Kompetenzerwartungen im Lesen und Rechtschreiben am Ende der Grundschulzeit	82
6. Umgang der Schule mit lese-rechtschreibschwachen Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache	86
6.1. Konzept des Kultusministeriums für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	87
6.2. Förderprogramme für mehrsprachige Klassen	88
6.3. Maßnahmen bei Nichterreichen der sprachlichen Bildungsstandards im Primarschulbereich	89
7. Zusammenfassung und offene Forschungsfragen	93
II. Empirischer Teil	97
1. Fragestellung	97
1.1. Vorläufige Annahme zur Rolle der Eltern	97
1.2. Vorläufige Annahme zur Rolle der Schule, des Unterrichts und der Lehrkraft	98
1.3. Arbeitshypothesen	100
1.3.1. Die Eltern	100
1.3.2. Die Schule und Lehrkräfte	101
1.3.3. Die Bildungsbeteiligung der Kinder	102
2. Untersuchungsdesign	103
2.1. Erfassung der Kompetenzen der Kinder in den sprachlichen Bereichen Lesen und Rechtschreiben in Deutsch	103
2.2. Befragung der Eltern zum Leseverhalten, zu den familiären Rahmenbedingungen und der Bildungsaspiration der Eltern	105
2.3. Befragung der Lehrkräfte zu ihren Einstellungen gegenüber Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache, den Unterrichtsbedingungen, stattgefundenen Fördermaßnahmen und dem Bildungserfolg	106
2.4. Durchführung der Untersuchung	106
2.4.1. Auswahl der teilnehmenden Kinder	107
2.4.2. Kontaktaufnahme zu Schulen und Familien	108

2.4.3. Untersuchungszeitraum	110
2.4.4. Die Auswertungsmethoden	111
2.5. Ergebnisse	112
2.5.1. Die getesteten Kinder und ihre Bildungsbeteiligung	112
2.5.1.1. Testergebnisse der standardisierten Tests	112
2.5.1.2. Der Bildungsverlauf	116
2.5.1.3. Zusammengefasste Betrachtung der ermittelten Lese-Rechtschreibfertigkeiten	120
2.5.2. Schulen	123
2.5.2.1. Lehrkräfte	125
2.5.2.2. Belastungen des Unterrichts	129
2.5.2.3. Klassenzusammensetzungen	132
2.5.2.4. Bedingungsfaktoren auf Klassenebene	135
2.5.2.5. Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Eltern mit Migrationshintergrund	138
2.5.2.6. Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	141
2.5.2.7. Eingesetzte diagnostische Mittel	150
2.5.2.8. Fördermaßnahmen bei Leistungsrückständen auf Klassenebene	153
2.5.2.9. Wirkung der untersuchten Merkmale auf Schulebene	154
2.5.3. Die Elternarbeit mit den Eltern der getesteten Kinder	157
2.5.4. Fördermaßnahmen der getesteten Kinder	163
2.5.4.1. Förderpläne, Förderziele und Lernzielkontrollen	171
2.5.4.2. Sprachliche Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler	172
2.5.4.3. Einschätzung der Unterrichtsbeteiligung der teilnehmenden Kinder	184
2.5.4.4. Einschätzung des Verhaltens der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler	196
2.5.4.5. Reflexion des Lern- und Lehrprozesses	204
2.5.4.6. Der Umgang der Lehrkräfte mit der sprachlichen Schwäche und die Auswirkung auf den Bildungserfolg	216
2.5.5. Unterstützungs- und Kompensationsmaßnahmen der Familie	219
2.5.5.1. Die Lebenssituation	219
2.5.5.2. Die sprachlichen Voraussetzungen in den Familien	220
2.5.5.2.1. Sprachen und sprachliche Kompetenzen der Eltern	220
2.5.5.2.2. Sprachen und sprachliche Kompetenzen der Kinder	222
2.5.5.2.3. Heimischer Sprachgebrauch	225
2.5.5.3. Unterstützungsmaßnahmen und Erziehungsverhalten der Familien	226
2.5.5.4. Sprachliche Voraussetzungen hinsichtlich der Vorläuferfertigkeiten zum Schriftspracherwerb	228
2.5.5.5. Familiäre Early Literacy	230
2.5.5.6. Sprachliche Vorbereitung auf die Schule	238
2.5.5.7. Familiäre Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb	244
2.5.6. Der Umgang der Familie mit schulischen Belangen des Kindes	247
2.5.6.1. Schulische Unterstützungsmaßnahmen	247
2.5.6.2. Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule	248
2.5.6.3. Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern	255
2.5.6.4. Die Bildungsaspiration der Eltern	262
2.5.6.5. Bildungsaspiration und familiäre Unterstützungsleistungen	266
3. Einordnung der Ergebnisse im Hinblick auf Fragestellung und Hypothesen	271
3.1. Die Einstellungen und Bemühungen der Eltern	271
3.2. Die Haltung und die Bemühungen der Lehrkräfte	273
3.3. Die Bildungsbeteiligung der Kinder am Ende der Grundschulzeit	277

3.4. Analyse des Umgangs der Familie und der Schule mit den Lese-Rechtschreibproblemen	279
3.4.1. Leistungen der Familie	279
3.4.2. Leistungen der Schule und der Lehrkräfte	280
3.5. Die Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Selektivität der Stichprobe	283
3.6. Pädagogische und bildungspolitische Konsequenzen	285
4. Literatur	292
5. Anhang	301
5.1. Fragebögen	301
5.2. Tabellen	328

Einleitung

Das Anliegen dieser Untersuchung entstand aus einer langjährigen sprachlichen Förderarbeit von Kindern mit Migrationshintergrund. Dabei fanden sich immer öfter Kinder an weiterführenden Schulen, denen aufgrund mangelnder schriftsprachlicher Fertigkeiten eine Abschlussschulung beziehungsweise die Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs drohte. Die Schullaufbahn der Kinder betrachtend erwies sich der Verlauf der Grundschule als unauffällig: den Kindern waren „befriedigende“ oder „ausreichende“ sprachliche Fertigkeiten auf ihren Zeugnissen dokumentiert worden. Die Lese- und Rechtschreibkompetenzen betrachtend waren diese Kinder jedoch nicht in der Lage, kurze Texte zu verschriften oder einfache Texte sinnentnehmend zu lesen. Im Bereich der Lesekompetenzen war ein sehr verlangsamtes Lesetempo auffällig. Die Kinder lasen die Texte oft stockend, verwechselten semantisch ähnliche Wörter und konnten den Inhalt des Gelesenen nicht zusammenfassen. Im Bereich der Rechtschreibkompetenzen fiel auf, dass diese Kinder kaum in der Lage waren, Wörter lautgetreu zu schreiben und orthographische Regeln anzuwenden. Der sprachliche Lernstand der Kinder, deren basale Lese-Rechtschreibprobleme erst an den weiterführenden Schulen „erkannt“ wurden und dort zu schulischen Problemen führten - da die Lehrkräfte sich außerstande fühlten, die sprachlichen Defizite aufzuarbeiten - stand im Widerspruch zu den bekannten Bildungsstandards in der Grundschule. Es drängte sich die Frage auf, ob die Grundschule bei diesen Kindern den Bildungsauftrag, sie Lesen und Schreiben zu lehren – verfehlt habe. Zudem stellte sich heraus, dass eine so späte Förderung dieser Kinder sehr zeitintensiv ist und aus diesem Grund eine Abschlussschulung oder Überweisung an eine Förderschule nicht zu verhindern war. Weiterhin wurde festgestellt, dass die Eltern dieser Kinder eine hohe Bildungsaspiration für ihr Kind hegten und stets bekundeten, dass sie um den schulischen Erfolg bemüht gewesen seien: Diese Eltern waren sichtlich betroffen, wie gering die Lese-Rechtschreibfertigkeiten ihres Kindes waren und inwieweit dies die Realisierung der Bildungswünsche verhinderte.

Obwohl dem Schriftspracherwerb höchste Priorität eingeräumt werden muss, da der spätere Schulerfolg weitgehend von der sicheren Beherrschung des Lesens und Schreibens abhängt (Rösch, 2001: 17) durchliefen die Kinder mit Migrationshintergrund und Zweitspracherwerb Deutsch die gesamte Grundschule, ohne gelungene Festigung elementarer Lese-Rechtschreibfertigkeiten. Diese Schülerinnen und Schüler profitierten und profitieren vom Lese-Rechtschreibunterricht nicht im gleichen Maße wie Kinder, die keinen Migrationshintergrund aufweisen. In früheren IGLU Untersuchungen (Valtin, Badel u.a. 2003) und KESS 4 (Bos, Pietsch & Stubbe, 2006) wurden schlechtere Rechtschreibkompetenzen dieser Kinder

ermittelt; die Untersuchung IGLU 2011 bestätigt den bestehenden Rückstand in den Lesekompetenzen (Schwippert, Wendt u.a., 2012).

Da Kindern, die den Übergang in die weiterführenden Schulen ohne elementare Lese-Rechtschreibfertigkeiten bewältigen müssen, Schulversagen und infolge dessen oft der Beginn einer problematischen Persönlichkeitsentwicklung droht, (Rösch, 2001:17) wurde das Augenmerk der vorliegenden Untersuchung auf den Schülerkreis am Ende der Grundschulzeit gelegt. Denn die Vermittlung der basalen Lese-Rechtschreibfertigkeiten soll im Grundschulverlauf stattfinden und wird von den weiterführenden Schulen vorausgesetzt.

Bei der Auswahl der Schülerinnen und Schüler sollten zunächst Kinder mit türkischen und italienischen Migrationshintergrund Beachtung finden, da diese Schülergruppen im deutschen Bildungssystem die stärkste Benachteiligung erfahren. Schon in den 90er Jahren stellten Alba, Handl und Müller fest, dass die Chance für ein Kind mit italienischen Migrationshintergrund ein Gymnasium zu besuchen noch geringer ist, als die Chance für eine Schülerin oder einen Schüler mit türkischem Migrationshintergrund (Stanat & Müller, 2006: 222). Im Verlauf der vorliegenden Untersuchung wurde der Fokus aber ausschließlich auf Kinder mit türkischem Migrationshintergrund gelegt, da weder über Schulen noch über Eltern ausreichend Kinder mit italienischem Migrationshintergrund zur Teilnahme gefunden werden konnten.

Für die Bildungsbenachteiligung der Kinder aus türkischen Familien ist nicht nur der Migrationshintergrund entscheidend, vielmehr schlagen die besonderen Bedingungen des Migrationsverlaufs hierbei besonders zu Buche. Die fortbestehende Bildungsbenachteiligung dieser Schülergruppe, die in Deutschland aufwächst und die gesamte Schulzeit an deutschen Schulen absolvierte, kann auf Unterschichtung zurückgeführt werden - zwischen Familien ohne und mit türkischem Migrationshintergrund existiert eine Statuskluft, die mit mangelnder Lernförderung und schichttypischem Lernmilieu einhergeht (Geißler & Weber-Menges, 2008). Die Bildungsdisparitäten werden zudem mit dem familiären Sprachgebrauch zu erklären versucht, da türkische Familien stärker dazu neigen, in der Herkunftssprache zu sprechen (Stanat & Müller, 2006: 247). Aus dem familiären Sprachgebrauch und der Segregation der Familien – Wohnviertel und Schulen mit hohem Anteil von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund – resultieren geringere Lesekompetenzen, die auf Mängel der deutschen Sprache zurückgeführt werden können (Schwippert, Bos & Lankes, 2003). Sprachliche Probleme dieser Schülergruppe kumulieren in den Sachfächern (Baumert, Schümer, 2002: 200f.) und mindern den Bildungserfolg. Bildungsdisparitäten werden institutionell begründet, da der ethnischen Gruppe beim Übergang weniger gute Empfehlungen für die weiterführende Schule zuteilwird – Kinder mit türkischem Migrationshintergrund erhalten wesentlich eher eine Hauptschul-

empfehlung als Kinder ohne Migrationshintergrund (Dollmann, 2010: 161). Der Umgang der Lehrpersonen mit Kindern türkischer Herkunft kann leistungshemmend wirken, da Lehrpersonen sich leistungsstarken Kindern gegenüber anders verhalten als gegenüber leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern, zu denen Kinder mit türkischem Migrationshintergrund vermehrt gehören. Erfolgreiche Schülerinnen und Schüler werden eher gelobt und bei der Problemlösung unterstützt, während leistungsschwache eher kritisiert werden und ihnen die richtige Antwort vorgesetzt wird. Häufige positive Rückmeldungen und die Ermöglichung die richtige Lösung selbst zu finden, wirken hingegen lernfördernd (Mansel, 2007: 110f.).

Um zu ergründen, welche Kinder mit Migrationshintergrund die Grundschule mit unzureichenden Lese-Rechtschreibkompetenzen verlassen, die erst in der weiterführenden Schule zur Gefährdung des Bildungserfolgs führen, wurde für die Untersuchung das Ende der Grundschulzeit gewählt, weil hier einerseits bereits die Übergangsempfehlungen der Lehrpersonen und die Übergangswünsche der Eltern klare Strukturen angenommen haben und somit der Bildungsgang vorerst festgelegt wird; andererseits zu diesem Zeitpunkt die sprachlichen Bildungsstandards der Grundschule erreicht sein sollten. Anhand von drei standardisierten Testverfahren – WLLP, Stolperwörter Lesetest und HSP – wurden Kinder ausgewählt, deren Ergebnisse für die drei vorher genannten Tests mindestens in einem Teilbereich bei Prozentrang kleiner gleich 25 lag. Um die Bildungsbeteiligung dieser Schülerinnen und Schüler, die schwache Lese-Rechtschreibkompetenzen aufweisen, dokumentieren zu können, wurden neben den Testergebnissen die letzten Zeugnisnoten, die Bewertungen der Schulleistungen im Vergleich zur Klasse, die Übergangsempfehlung für die weiterführenden Schulen im Sekundarbereich, die Verweildauer an der Grundschule und die Zuschreibung der „sprachlichen Förderbedürftigkeit“ erfasst. Der Aspekt des Bildungsganges konnte leider nicht aufgenommen werden, da Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf für die Mitarbeit nicht gewonnen werden konnten. Alle Anfragen an Förderschulen wurden abgelehnt, da die Schulleiterinnen und Schulleiter angaben, dass entweder das Schülerprofil nicht an der Schule vertreten sei oder der Kontakt zu den Eltern mit Migrationshintergrund so gering sei, dass eine Befragung der Eltern ausgeschlossen sei. Über Vereine und Organisationen gelang ebenfalls keine Kontaktaufnahme zu dieser Gruppe von Eltern.

Zum „Umgang der Familie“ wurde neben demographischen Daten, die Bildungsaspiration der Eltern, die Bemühungen der Eltern im vorschulischen Bereich, die Lesesozialisation, die Vorbereitung auf den Schuleintritt, der sprachliche Lernstand des Kindes und die schulische Unterstützung erfasst. Zum „Umgang der Schule“ wurden Kriterien auf der **Schulebene** – Schulkonzept, schulische Belastung, Schüler- und Elternschaft, Einstellungen des Kollegiums , auf

der **Klassenebene** - Klassenzusammensetzungsmerkmale, auf Lehrerebene – Ausbildungs-, Fortbildungsschwerpunkte, Einstellungen gegenüber Kindern und Familien mit Migrationshintergrund – und auf der **Schülerebene** von der Lehrperson unternommene Fördermaßnahmen, Fehlerschwerpunkte, Unterrichtsbeteiligung und Verhalten des Kindes im Unterricht einbezogen.

Kernstück der Untersuchung bilden vonseiten der Familie alle Unterstützungsmaßnahmen – im vorschulischen und schulischen Bereich – zur Sicherung des Bildungserfolgs in schriftsprachlicher Hinsicht und die Einstellung, die die Familie gegenüber Schule und Lehrkräften hegt. Vonseiten der Lehrkräfte stehen die Fördermaßnahmen, die ergriffen werden, um den Schriftspracherwerb des teilnehmenden Kindes voranzutreiben, die Einstellungen gegenüber Familien mit Migrationshintergrund und die Erwartungen, die an Kinder mit Zweitspracherwerb Deutsch gestellt werden, im Mittelpunkt des Interesses. Neben den Untersuchungsfragen wird im ersten Teil der Forschungsstand aufgezeigt. Nach der Auswertung der Daten erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse unter Berücksichtigung der Arbeitshypothesen. Die Arbeit wird mit einer bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion beendet.

I. Forschungsstand

1. Zielgruppe

1.1. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache

Die Ergebnisse großer Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA, IGLU oder DESI haben dazu beigetragen, die Gruppe der mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schüler in den Fokus der Bildungsforschung zu rücken, um sich mit den Bedingungen auseinandersetzen zu können, die für die festgestellten Leistungsnachteile der Schülergruppe¹ verantwortlich sind. Obwohl verschiedene Kriterien zur Identifizierung dieser Schülergruppe herangezogen werden, wird in schulischen Belangen insbesondere die Sprache der Familien und der Kinder als wesentlicher Einflussfaktor angesehen. Ohne den Einfluss weiterer Daten zum Migrationshintergrund schmälern zu wollen, schlagen Chlostra und Ostermann vor, für Schulplanungen auf Sprachdaten anstatt Migrationshintergrund zurückzugreifen, da beim Vergleich von Daten zum Migrationshintergrund und zur Mehrsprachigkeit festgestellt werden kann, dass es einerseits Kinder mit Migrationshintergrund gibt, die keine andere Sprache als Deutsch in der Familie sprechen, andererseits mehrsprachige Kinder, die keinen Migrationshintergrund aufweisen (Chlostra & Ostermann, 2005: 60f.).

Zweisprachig aufwachsende Kinder stellen keine homogene Gruppe dar. Die Projektgruppe SPREEG 2001 untersuchte 18871 Essener Grundschüler bezüglich ihrer verwendeten Sprachen. 72,4% der befragten Kinder gaben an, dass sie in ihrer Familie ausschließlich Deutsch sprechen. 27,4% sprechen neben Deutsch eine andere Sprache in ihrer Familie. Diese 5.213 Schülerinnen und Schüler, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, machten auf die Frage „Welche Sprache spricht ihr zu Hause außer Deutsch?“ 122 unterschiedliche Antworten. Die Liste der Sprachen, die von diesen Schülerinnen und Schülern gesprochen werden, wurde in insgesamt 80 Sprachen zusammengefasst. Die Sprachen Türkisch, Arabisch und Polnisch wurden am häufigsten genannt.² Eine Untersuchung bei Hamburger Grundschülerinnen und Grundschülern stellte 105 verschiedene Familiensprachen fest: die am meisten genannten

¹ Diese Kinder und Jugendlichen wurden je nach Untersuchungsmethode hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeit, ihres Staatsangehörigkeitsstatus oder Migrationshintergrund gesondert ausgewertet und als leistungsschwache Gruppe bewertet. Die Gruppe dieser leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler wurde über verschiedene Kriterien wie Staatsangehörigkeit, Herkunftsland der Familie, Aussiedlungshintergrund, Geburtsort der Eltern und des Kindes, Familiensprache sowie dominanter Sprachgebrauch erfasst. Die in den einzelnen Studien ermittelten Ergebnisse sind somit nicht aufeinander beziehbar. Sogar in einzelnen Studien wie IGLU 2001, 2006 und 2011 wurden Veränderungen in der Erfassung dieser Schülergruppe vorgenommen, die den Vergleich der Ergebnisse und somit die Verbesserung der Leistungen erschweren.

² 27,2% der Kinder gaben Türkisch, 13,9% Arabisch und 12,0% Polnisch als gesprochene Sprachen an.

Sprachen in Hamburg waren Türkisch, Polnisch und Russisch.³ Neben den unterschiedlichen Familiensprachen unterscheiden sich die familiären Sprachpraktiken. Zur Sprachverwendung konnte differenziert werden, dass diese Kinder a) mit beiden Elternteilen Deutsch sprechen, b) mit einem Elternteil Deutsch und mit dem anderen Elternteil nicht Deutsch sprechen, c) mit beiden Elternteilen die gleiche nichtdeutsche Sprache sprechen oder d) mit beiden Eltern unterschiedliche nichtdeutsche Sprachen sprechen (Cholstra & Ostermann, 2010: 17-23).

Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache, die in Deutschland aufwachsen, ist gemeinsam, dass sie Deutsch als Zweitsprache erlernen. Das Spektrum der Deutschkenntnisse dieser Kinder ist sehr weit. Auf der einen Seite befinden sich Kinder, die ohne spezielle Sprachförderung problemlos Deutsch lernen und auf der anderen Seite Kinder, denen der Kindergartenbesuch und/oder⁴ die Schule nicht zur vollständigen Beherrschung der Zweitsprachkenntnisse verhelfen. Viele Jugendliche haben in der weiterführenden Schule noch elementare Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und benötigen gezielten Sprachförderunterricht, um die Schule mit einem Schulabschluss beenden zu können. Dieser mangelnde Erfolg wird darauf zurückgeführt, dass diese Kinder dem schulischen Unterricht ohne ausreichende Zweitsprachkenntnisse folgen mussten; die mangelnden Sprachkenntnisse behinderten die Teilnahme am Unterricht, erforderten von diesen Kindern große Anstrengungen und mündeten in Teilnahmslosigkeit und Wissenslücken (Knapp, 2010: 133f.). Insbesondere im Fachunterricht haben Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache nicht primär fachliche Probleme mit den Inhalten und Methoden des Unterrichts; vielmehr erschließen sich diesen Schülerinnen und Schülern aufgrund mangelnder sprachlicher Voraussetzungen die Unterrichtsinhalte nicht und sie können ihr fachliches Wissen nicht unter Beweis stellen, da sie es sprachlich nicht darlegen können (Cholstra & Schäfer, 2010: 280). Um den schulischen Erfolg der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache zu erhöhen, bedarf es des Erwerbes der schriftsprachlichen und im Unterricht verwendeten Fachsprache (Siebert-Ott, 2009: 145).

³ 29,5% der Kinder gaben Türkisch, 10,3% Polnisch und 9,9% Russisch als Familiensprachen an.

⁴ Nicht alle Kinder besuchen eine Kindertagesstätte. Die Betreuungsquote für Kinder unter 6 Jahren lag 2011 bei 85% Kindern mit Migrationshintergrund und 97% Kindern ohne Migrationshintergrund. Zur Ermittlung des Migrationshintergrundes wurden nicht die Staatsangehörigkeit, sondern das Herkunftsland der Eltern/eines Elternteils und das Kriterium „vorrangig in der Familie gesprochene nichtdeutsche Sprache“ herangezogen. Weitere Informationen sind im Kinder-Migrationsreport des DJI unter <http://www.dji.de/bibs/Kinder-Migrationsreport.pdf> (Zugriffsdatum 04.01.2014) abrufbar.

Die Sprache, die Kinder von Geburt an in der Familie lernen, wird als Erst- oder Muttersprache bezeichnet. Der Begriff Muttersprache⁵ verweist auf den familiären Kontext, in dem die Sprache erlernt wird und betont die emotionale Bedeutung der Sprache, die eng mit der Identität des Menschen verbunden ist. Der Begriff Erstsprache bringt zum Ausdruck, dass diese die erste Sprache ist, die von einer Person erlernt wird und verweist direkt auf die Möglichkeit des Erlernens weiterer Sprachen. Die Begriffe Erst- und Muttersprache werden sprachlich nicht immer konsequent abgegrenzt; in Texten finden Muttersprache und Erstsprache nebeneinander Verwendung (Ahrenholz, 2010:3f.). In Abgrenzung der Begriffe Muttersprache und Erstsprache muss berücksichtigt werden, dass der Erstspracherwerb durchaus in zwei Sprachen verlaufen kann, wenn diese in den ersten Lebensjahren gleichzeitig erworben werden. Von Erstspracherwerb kann gesprochen werden, wenn das Erlernen der Sprache vor dem dritten oder vierten Lebensjahr beginnt. Ab diesem Zeitpunkt wird von einem frühen Zweitspracherwerb gesprochen. Der Begriff Zweitspracherwerb beinhaltet, dass es sich um eine Sprache handelt, die zeitlich versetzt zur Erstsprache erworben wird. Der Begriff Mehrsprachigkeit wird individuell angewendet, wenn eine Person drei Sprachen und mehr spricht oder im gesellschaftlichen Kontext, um die Vielfalt der Sprachkompetenzen der Menschen in einer Gesellschaft zu beschreiben (ebd. 5f.).

Die im Rahmen dieser Untersuchung befragten Familien weisen unterschiedliche familiäre Sprachpraktiken auf. Da Erst- und Zweitsprache auf eine zeitliche Verzögerung des Spracherwerbs verweisen, eignen sich diese Begriffe nicht zur Beschreibung des unterschiedlichen Sprachgebrauchs in diesen Familien. Um die Sprache erfassen zu können, wurde die Verwendung der Begriffe Herkunftssprache, Zweitsprache Deutsch und zweite Familiensprache⁶ gewählt. Unter Herkunftssprache wird die Sprache verstanden, die die Familien zum Zeitpunkt der Migration mit nach Deutschland brachten. Die Herkunftssprache ist in allen Familien, die an der vorliegenden Untersuchung teilnahmen, Türkisch. Da in einigen Familien mehr als eine nichtdeutsche Herkunftssprache gesprochen wird, wurde die zweite Familiensprache⁷ mit beachtet. Deutsch wird als Zweitsprache erfasst. Der Begriff wurde ausgehend von der Annahme gewählt, dass die meisten Eltern mit nichtdeutscher Herkunftssprache mit ihrem Baby

⁵ Kritisch zum Begriff Muttersprache lässt sich anmerken, dass Väter, Geschwister und andere Familienangehörige ebenfalls bedeutungsgebend am Sprachlernprozess beteiligt sind und sich die Ausformung der Sprache durchaus von der Sprache der Mutter unterscheiden kann.

⁶ Die Begriffe Zweitsprache Deutsch und zweite Familiensprache beinhalten nicht unbedingt die zeitliche Verzögerung des Spracherwerbs.

⁷ Die Familiensprache muss nicht mit der Herkunft der Familie zusammenhängen, sondern kann auf die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe zurückgehen. Bei kurdischen Familien, die aus der Türkei kommen, sprechen die Familienangehörigen neben Türkisch auch eine kurdische Sprache wie Kurmandschi oder Zazaki.

oder Kleinkind die eigene Herkunftssprache bevorzugen. Die Auswahl der Begriffe Herkunftssprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch verweist nicht auf einen unterschiedlichen Erwerbskontext, sondern dient lediglich der Unterscheidung, der in den Familien gesprochenen Sprachen.

1.2. Familien mit türkischem Migrationshintergrund

Die Einwandergruppen in Deutschland betrachtend haben rund 21% der unter 15-Jährigen einen türkischen Migrationshintergrund; diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen lebt zu 89% der Fälle bei den verheirateten Eltern und wachsen meist in Familien mit 3 bis 5 Kindern auf. Hinsichtlich der Bildung der Eltern kann festgestellt werden, dass 45% dieser Kinder und Jugendlichen in Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau leben, 46% in Familien mit mittlerem und nur 8% mit hohem Bildungsstatus.⁸ Die Erwerbsstrukturen in den Familien variieren nach Herkunft. 43% der Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund haben ein Elternteil, das Vollzeit beschäftigt ist sowie ein nichterwerbsfähiges Elternteil. 20% der Jungen und Mädchen aus Familien mit türkischem Migrationshintergrund leben mit zwei nicht erwerbstätigen Eltern und 7% der Kinder mit einem teilzeiterwerbstätigen und einem nicht erwerbstätigen Elternteil zusammen.⁹ Im Vergleich zu anderen Zuwanderergruppen unterliegen vor allem Kinder mit türkischem Migrationshintergrund sozialen Risiken gemessen am Anteil der erwerbslosen Elternteile. Zudem haben Kinder mit türkischem Migrationshintergrund selten erwerbstätige Väter und Mütter mit Vollzeitbeschäftigung. Aufgrund der Familienverhältnisse sind 20% aller Kinder, die in Familien mit türkischem Migrationshintergrund aufwachsen, von Armut betroffen;¹⁰ zudem sind etwa 30% aller Kinder aus Familien mit türkischem Migrationshintergrund von Armut bedroht (Otremba, 2013: 61-66).

Die Kommunikation in Familien mit türkischem Migrationshintergrund läuft zwischen Kind und Eltern zu 26% hauptsächlich auf Deutsch, zu 42% hauptsächlich in Türkisch und zu 42% in beiden Sprachen ab. Die gewählte Sprache beim Erzählen von Geschichten variiert gemäß

⁸ Die Zahlen entstammen dem Mikrozensus 2009 und sind im Kinder-Migrationsreport des DJI 2013 angegeben.

⁹ Die Erwerbskonstellation in den Familien mit türkischem Migrationshintergrund sah für 2009 folgendermaßen aus: 7% der Kinder leben in Familien mit zwei erwerbstätigen Elternteilen, 4% mit zwei teilzeitbeschäftigten Elternteilen, 20% mit Eltern ohne Erwerbstätigkeit oder alleinerziehendem Elternteil ohne Erwerbstätigkeit, 20% mit zwei vollzeitbeschäftigten Elternteilen, 43% mit einem vollzeitbeschäftigten Elternteil und einem Elternteil ohne Erwerbstätigkeit und 7% mit einem teilzeiterwerbstätigen und einem nicht erwerbstätigen Elternteil.

¹⁰ Nach den Daten des SOEP (Sozio-oekonomisches Panel) lag die Schwelle, nach der ein Armutsrisiko besteht, in Deutschland im Jahr 2010 für einen Einpersonenhaushalt bei ungefähr 990 Euro pro Monat. Demnach befanden sich 2010 14% aller Personen, die in Deutschland leben, unterhalb der Armutsgrenze. Nachzulesen unter https://www.diw.de/de/diw_01.c.411565.de/presse_glossar/diw_glossar/armut.html.

dem Bildungsniveau der Eltern. In Familien mit einem niedrigeren Bildungsniveau werden Geschichten zu 17% auf Deutsch, zu 15% abhängig von der Geschichte Deutsch oder Türkisch und zu 67% auf Türkisch erzählt. In Familien mit mittlerem Bildungsniveau erzählen Eltern zu 50% Geschichten auf Deutsch, zu 30% in Abhängigkeit zur Geschichte Deutsch oder Türkisch und zu 20% auf Türkisch. Eltern mit einem hohen Bildungsniveau erzählen ihren Kindern zu 67% Geschichten auf Deutsch, zu 17% in Abhängigkeit zur Geschichte Deutsch oder Türkisch und zu 17% auf Türkisch. Die Kommunikation unter Geschwistern verläuft in Familien mit türkischem Migrationshintergrund zu 42% auf Deutsch, zu 24% auf Türkisch und zu 34% in beiden Sprachen (ebd. 83-87).

Zur institutionellen Betreuung von Vorschulkindern aus Familien mit türkischem Migrationshintergrund lässt sich Folgendes zusammenfassen: die Gruppe der 0-6 jährigen Kinder betrachtend werden 57% dieser Kinder institutionell¹¹ betreut; die Gruppe der 3 bis 6 jährigen Kinder betrachtend steigt der Anteil dieser Kinder auf 88%. Hieraus ist zu ersehen, dass ein Teil der Kinder keine vorschulische institutionelle Betreuung erfährt.¹² Für die Betreuung von Vorschulkindern in den Familien werden keine Differenzierungen nach Herkunftsländern vorgenommen. Für Kinder mit Migrationshintergrund konnte aufgezeigt werden, dass 67,9% der 0 bis 3 jährigen und 5,5% der 3 bis 6 jährigen Kinder ausschließlich zu Hause betreut werden. Eine ausschließlich familiäre Betreuung findet insbesondere bei Familien statt, in denen beide Eltern zugewandert sind (ebd. 127-151).¹³

Die Beschreibung der Familien mit türkischem Migrationshintergrund zeigt, dass diese Gruppe von Schülerinnen und Schüler vermehrt Merkmale aufweisen, die als Risikofaktoren einer erfolgreichen Bildungskarriere angesehen werden können. Dem humankapitalistischen Erklärungsansatz folgend unterliegen diese Kinder und Jugendlichen statistisch gesehen den größten Benachteiligungen in schulischer Hinsicht im Vergleich zu Kindern ohne aber auch in Vergleich zu Kindern mit anderem Migrationshintergrund.

¹¹ Die Betreuung von Vorschulkindern kann institutionell im Kindergarten oder in –tagesstätten erfolgen; ein Teil der Kinder wird bei Tagesmüttern oder bei anderen Personen betreut und ein Teil wird in der eigenen Familie betreut.

¹² Die Zahlen beziehen sich auf das DJI-Survey aus dem Jahr 2009. Nachlesbar unter <http://www.dji.de/bibs/Kinder-Migrationsreport.pdf> (Zugriffsdatum 04.01.2014).

¹³ Familien, die ihre Kinder vor dem Eintritt in das Schulsystem ausschließlich in der eigenen Familie betreuen, bestehen zu 44% aus zwei selbst nach Deutschland eingewanderten Elternteilen; deutlich seltener ist dies bei nur einem zugewanderten Elternteil mit 32% und mit 28% bei Familien, in denen beide Elternteile in Deutschland geboren wurden. Nachlesbar in <http://www.dji.de/bibs/Kinder-Migrationsreport.pdf>.

2. Bedeutung des Schriftspracherwerbs am Ende der Grundschulzeit

2.1. Alltagssprache und Schulsprache

Sprachliche Kompetenzen lassen sich auf der einen Seite in Alltags- und auf der anderen Seite in Schul-/ Bildungssprache unterteilen. Die Sprache im Vorschulalter ist durch kontextabhängige, bedeutungstragende, konkrete, situationsbedingte Elemente der Alltagssprache gekennzeichnet. Die Verwendung der Alltagssprache erfolgt größtenteils mündlich.¹⁴ Die Sprache der Schule hingegen wird von situationsentbundenen, symbolischen und abstrakten Elementen beherrscht. Unabhängig davon, ob die Sprache in der Schule gesprochen oder geschrieben wird, nimmt sie im Laufe der Schulzeit zunehmend schriftsprachliche Merkmale an; die sprachlichen Strukturen werden komplizierter, es werden zunehmend Fachwörter verwendet. Die Sprache der Schule entfernt sich immer weiter von der alltäglich verwendeten Sprache hin zur Bildungssprache (Gogolin, Neumann & Roth, 2003:51). Bildungssprache ist als konzeptionell-schriftlicher Sprachgebrauch anzusehen (Kniffka & Siebert-Ott, 2009: 18); die schriftsprachliche Prägung erhöht sich von Bildungsstufe zu Bildungsstufe. Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen ist als Prozess zu verstehen, der in der Auseinandersetzung mit kognitiv und sozial anspruchsvoller werdenden Textstellen abläuft (Dirim, Gogolin u.a., 2011:179f.).

Da die bildungssprachlichen Aspekte erst nach dem Übergang in den Sekundarschulbereich an Bedeutung zunehmen, sind diese für diese Untersuchung von untergeordneter Bedeutung; die zu erwerbenden Kompetenzen im Primarbereich bilden zwar die Basis zum Aufbau bildungssprachlicher Elemente, sind jedoch für den Bildungserfolg in der Grundschule von geringerer Bedeutung als die basalen Lese-Rechtschreibfertigkeiten. Zudem ist der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen, der von allen Schülerinnen und Schülern bildungsgangabhängig geleistet werden muss, im Grundschulalter nicht als zusätzlicher Leistungsnachteil von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache gegenüber Kindern deutscher Herkunftssprache anzusehen. Alltags- und bildungssprachliche Kommunikationsformen lassen sich im Grundschulalter zwar bereits unterscheiden; eine zusätzliche Bildungsbenachteiligung für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache ist jedoch erst auf einer höheren Bildungsstufe zu erwarten (Eckhardt, 2008:220f.).

¹⁴ Alltagssprache kann in bestimmten Situationen schriftlich verwendet werden; zu denken ist an Kommunikation per Mail, SMS oder im Chat.

Der Kompetenzerwerb des Faches Deutsch im Primarbereich umfasst die Bereiche „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Der Fokus der Untersuchung liegt auf dem Erwerb von basalen Lese-Rechtschreibfertigkeiten, die dem schriftsprachlichen Bereich zugeordnet werden können, demgemäß wird im Folgenden die Unterteilung von mündlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen vorgenommen.

2.2. Erwerb zweisprachiger Sprachkompetenzen

Kinder können mehrere Sprachen gleichzeitig lernen; der Sprachbesitz von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache und Zweitsprache Deutsch unterscheidet sich jedoch von dem der einsprachig deutsch aufwachsenden Kinder (Gogolin, Neumann & Roth, 2003: 39ff.). Zudem bilden Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache und Zweitsprache Deutsch keine homogene Gruppe, da die Sprachkompetenzen in beiden Sprachen unterschiedlichen Entwicklungen unterliegen. Bainski benutzt in Anlehnung an Glumpler und Apeltauer (1997) 5 Typen. Balanciert zweisprachige Kinder beherrschen Erst- und Zweitsprache auf gleichem Niveau. Der zweite Typ umfasst bilinguale Kinder mit dominanter Erst- und Herkunftssprache. Das Kind spricht beide Sprachen, gibt aber der Herkunftssprache den Vorzug; diese ist daher besser entwickelt. Bilinguale Kinder mit dominanter Zweitsprache Deutsch bilden die dritte Gruppe. Beide Sprachen werden gesprochen, die deutsche Sprache wird jedoch bevorzugt und somit auch besser beherrscht. Die vierte Gruppe bilden die monolingualen Kinder, die nur die Herkunftssprache können und die fünfte Gruppe setzt sich aus den Kindern zusammen, die Deutsch als Drittsprache verwenden. Dies ist der Fall, wenn die Familiensprache nicht mit der Amtssprache des Landes übereinstimmt, diese aber in der Familie gesprochen wird. Zu denken ist hier an kurdische Kinder aus der Türkei oder an Berber aus Marokko (Bainski, 2008: 28).

2.3. Die Erwerbsphasen sprachlicher Kompetenzen

Mit der Geburt beginnt das Kind sich die Umgebungssprache anzueignen; die Familie stellt hierbei für den frühen Spracherwerb den wichtigsten Lernort dar. Bis zum dritten Lebensalter werden die basalen kognitiven Fertigkeiten entwickelt, die die Basis der Sprachentwicklung bilden; die ersten sprachlichen Strukturen werden erworben. Die nächste Phase, die sich zwischen dem 3. und 6. Lebensjahr vollzieht, ist durch den Eintritt in Institutionen gekennzeich-

net. Das Kind kommt mit Personen außerhalb der Familie in Kontakt, mit denen es ohne elterliche Hilfe agieren muss; es lernt Bedürfnisse auszudrücken und auf Anforderungen angemessen zu reagieren. In der dritten Phase, die mit Eintritt in die Schule beginnt, muss das Kind zudem in der Lage sein, dem Unterricht sprachlich zu folgen; das Kind wird mit den Anforderungen des Schriftspracherwerbs konfrontiert (Guckelsberger & Reich, 2008: 86ff.).

2.3.1. Mündliche Sprachkompetenzen bei einsprachig aufwachsenden Kindern

Die Familienmitglieder unterstützen das Kind dabei, seine kommunikativen Ziele zu verwirklichen (Trautmann & Reich, 2008:41ff); die ersten sprachlichen Versuche des Kindes sind durch den Einsatz gestischer Deixis gestützt. Bis zum dritten Lebensjahr ist das Kind imstande, seine kommunikativen Ziele ohne Unterstützung zu erreichen. Der Einsatz der Zeigegesten nimmt mit zunehmender Sprachentwicklung ab (Jeuk, 2010: 57). Die Kommunikation mit Gleichaltrigen beginnt zu diesem Zeitpunkt. Im vierten Lebensjahr erlernt das Kind zu fragen, zu bestätigen und zu widersprechen; es kann persönlich Erlebtes erzählen und Erzähltes wiedergeben (Ehlich, 2007b: 39). Mit Eintritt in das Schulsystem setzt ein weiterer Entwicklungsprozess ein: das Kind wird mit veränderten Kommunikationsformen konfrontiert, um Wissen zu bekunden, W-Fragen zu beantworten, Bilder zu beschreiben und deuten zu lernen. Neue sprachliche Interaktionen kommen hinzu: Das Kind wird mit dem Lösen von Problemen vertraut gemacht, die pädagogische Frage wird von der Lehrerfrage abgelöst; vom Kind werden in der Schule nicht einfach Antworten erwartet, sondern es soll gemäß gestellter Fragen sein Wissen zu einem bestimmten Thema bekunden können. Im Verlauf der Schullaufbahn hat das Kind Formen der Fachsprachlichkeit und bei Referaten und Vorträgen Sprechhandlungsverkettungen zu erlernen (Trautmann & Reich, 2008: 41ff.).

2.3.2. Mündliche deutsche Sprachkompetenzen bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache, unter besonderer Berücksichtigung der Kinder mit türkischer Herkunftssprache

Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern verläuft die Sprachaneignung im Erstspracherwerb anders als im Zweitspracherwerb. Der Erstspracherwerb beginnt ohne jedwede sprachliche Erfahrung. Der Zweitspracherwerb kann bereits auf Sprach- und Sprechvermögen aufbauen. Beim Zweitspracherwerb werden sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten für bereits angelegte

sprachliche Strukturen erworben. Zudem hat der Erstspracherwerb für das Kind eine andere Bedeutung als der Zweitspracherwerb; der Erstspracherwerb ist unabdingbar für die Bewältigung elementarer Bedürfnisse (Oksaar, 2003: 108f.).

Hat ein Kind mit nichtdeutscher Herkunftssprache ausreichend Kontakt zur deutschen Sprache, dann verläuft der Aufbau von Einwortäußerungen hin zu mehrteiligen Mitteilungen rasch. Einen Fortschritt stellt auch der Übergang von verblosen zu verbhaltigen Aussagen dar. Die richtige Stellung des Verbs im Aussagesatz hat ebenfalls eine indikatorische Bedeutung. In Bezug auf Türkisch als Herkunftssprache bereitet die Verbstellung Kindern Schwierigkeiten, weil das Verb im Türkischen am Satzende platziert ist. Die Entwicklung kann sich hierdurch zeitlich verzögern. Kinder mit türkischer Herkunftssprache fügen als Übergangsform ein erfundenes Hilfsverb an diese Stelle im Satz ein und stellen das Vollverb ans Satzende (Kemp, Bredel & Reich, 2008: 76f.). Als ein weiterer Entwicklungsschritt ist das Verwenden von einfachen koordinierenden Konjunktionen anzusehen; dies kann bereits zu Beginn des zweiten Kontaktjahres mit der deutschen Sprache auftreten. Ein weiteres wichtiges Kriterium stellt die Position des Verbs im Nebensatz dar (ebd.78f.).

Die Aufgabe, sich Grammatikregeln anzueignen, lösen Kinder unterschiedlich. Dies ist unabhängig davon, ob es sich um Erstsprach- oder Zweitspracherwerb handelt. Ein Teil der Kinder ahmt Strukturen nach, ohne diese durchschaut zu haben. Andere Kinder sind mit der Sprachproduktion zögerlicher. Es kann auch beobachtet werden, dass bereits beherrschte Strukturen in Kommunikationssituationen nicht immer zur Anwendung kommen. Abhängig von Sprachsituationen verwendet ein Kind bereits gelernte Strukturen oder bringt sie nicht zur Anwendung (Jeuk, 2010: 62).

Bei Kindern mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache erfolgt der Zweitspracherwerb Deutsch größtenteils in Bildungsinstitutionen. In den meisten Fällen beginnt der gesteuerte Erwerb der Zweitsprache mit dem Eintritt in die Kindertagesstätte. Für das Jahr 2011 wurde für NRW errechnet, dass 15% der Kinder mit Migrationshintergrund¹⁵ unter 3 Jahren und 89% der Kinder mit Migrationshintergrund von 3 bis 5 Jahren in Kindertagesbetreuung¹⁶ sind. Demnach besuchen nicht alle Kinder mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Her-

¹⁵ Ein Migrationshintergrund wurde zugesprochen, wenn mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft sei. Nachzulesen unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/Metho-discherHinweis.html> Zugriffsdatum 14.03.2014.

¹⁶ Unter Kindertagesbetreuung wird die Betreuung zusammengefasst, die außerhalb der eigenen Familie stattfindet.

kunftssprache eine Kindertagesstätte. Für die Gruppe der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache, die nicht in der Kindertagesbetreuung waren, ist zu erwarten, dass diesen weniger deutschsprachige Angebote zuteilwerden und diese über weniger deutschsprachige Fertigkeiten bei Schuleintritt verfügen, wenn zu Hause die Herkunftssprache dominant ist. Abhängig vom familiären Sprachverhalten kommen Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen in den von ihnen gesprochenen Sprachen in die Kindertagesstätte. Für Nordrhein-Westfalen wurde ermittelt, dass der Anteil der Kinder unter 6 Jahren aus Familien, in denen nicht vorrangig Deutsch gesprochen wird, in der Kinderbetreuung auf 22,4% zu beziffern ist.¹⁷ Trotz alltagsintegrierter Sprachförderung¹⁸ in den Kitas stehen Kindern, die in der Familie überwiegend eine nichtdeutsche Herkunftssprache sprechen, nur wenige Stunden am Tag zur Verfügung, um die deutsche Sprache zu lernen. Der Spracherfolg ist zudem von der Gruppengröße und der Gruppenzusammensetzung in der Kita abhängig. Je größer die Gruppe ist, desto weniger sprachlichen Kontakt hat das einzelne Kind mit den Erziehern und Erzieherinnen. Die Kitas unterscheiden sich gemäß dem Wohngebiet, in dem sie gelegen sind, im Anteil der Kinder, die zu Hause eine nichtdeutsche Sprache sprechen. Das Personal dieser Kindertagesstätten ist besonders gefordert, mit alltagsintegrierter Sprachförderung die sprachlichen Unterschiede auszugleichen (Autorengruppe Berichtserstattung, 2012: 58). Befinden sich viele Kinder mit gleicher Herkunftssprache in der Einrichtung ist eine sprachliche Segregation zu erwarten; die Kinder kommunizieren erwartungsgemäß in der gemeinsamen Herkunftssprache. Ein jahrelanger Kindergartenbesuch garantiert nicht, dass Kinder mit ausreichenden Sprachkenntnissen in die Schule eintreten. Aktuelle Sprachtests bei vier- bis fünfjährigen Vorschulkindern in Berlin brachten einen Sprachförderbedarf zutage, ungeachtet dessen, dass diese Kinder zwei bis vier Jahre eine Kita besuchten (Vieth-Entus, 2012). Mit Eintritt in das Schulsystem müssen die Kinder am Regelunterricht in der deutschen Sprache teilnehmen, ungeachtet dessen, ob nun ihre deutschen Sprachkenntnisse ausreichend sind. Für Kinder mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache ist Deutsch das Medium des Unterrichts und Ziel des Zweitspracherwerbs; während die Schülerinnen und Schüler die Zweitsprache noch lernen,

¹⁷ Der Anteil der Kinder aus nicht dominant deutschsprachigen Familien schwankt regional. Für Köln wurde diese Gruppe mit 31,2% beziffert. Nähere Informationen können unter http://www.de/themen/panorama/sp_zahlderwoche/zdwtabelle134.html (Zugriffsdatum 12.03.2014) nachgelesen werden.

¹⁸ Alltagsintegrierte Sprachförderung zielt auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen aller Kinder, die gemäß dem individuellen Entwicklungstempo der einzelnen Kinder in einem anregungsreichen und entwicklungsangemessenen Umfeld in der Kita erfolgen soll. Alltagsintegrierte Sprachförderung stellt eine Haltung des pädagogischen Personals dar, die neben handlungsbegleitenden Sprechen und Sprachlernstrategien darauf abzielt, jedes Kind zu motivieren, selbstständig zu kommunizieren, zu berichten, zu erklären, zu argumentieren und an Kindergartengesprächen teilzunehmen. Verschiedene Formen des Erzählens mithilfe von visuellen und auditiven Impulsen sollen eingeübt werden.

sind sie gezwungen Fachwissen aufzubauen und fachsprachliche Kompetenzen zu entwickeln (Kniffka & Siebert-Ott, 2009: 16f.).

2.3.3. Schriftsprachliche Kompetenzen bei einsprachig aufwachsenden Kindern

Schriftsprachliche Kompetenzen werden bereits im Vorschulalter erworben, sobald das Kind Schriftzeichen erkennt und produziert. Es begreift, dass mündliche Sachverhalte schriftlich fixiert und schriftliche Sachverhalte mündlich umgesetzt werden können (Bredel & Reich, 2008: 95ff.). Der eigentliche Schriftspracherwerb beginnt mit dem Eintritt in das Schulsystem. Zu den zu erwerbenden Fertigkeiten im Grundschulalter gehören das Lesevermögen, die orthographischen Grundkenntnisse, das Verfassen von Texten und der Umgang mit Schriftlichkeit. Der Schriftspracherwerb fußt auf folgenden Fertigkeiten: auf der phonologischen und der syntaktischen Bewusstheit sowie auf dem Arbeitsgedächtnis.

Beim Verlassen des Elementarbereiches verfügt das Kind normalerweise über phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, das heißt, es erkennt gröbere sprachliche Einheiten – wie Wörter im Satz, Silben in Wörtern und den Gleichklang der Wörter im Reim. Diese Fertigkeit kann sich insbesondere dann positiv auswirken, wenn das Kind mit einer silbenorientierten Lehrmethode im Lese-Schreib-Aneignungsprozess konfrontiert wird. Wird in der Schule eine einzellautbasierte Lehrmethode angewandt, ist das Arbeitsgedächtnis des Kindes wesentlich stärker gefordert, weil es Buchstabe für Buchstabe synthetisieren muss. Schwierigkeiten beim Lese-Schreiberwerbsprozess sind dann zu erwarten, wenn ein Kind zu Schulbeginn über unzureichende syntaktische Fertigkeiten verfügt (ebd.95ff.).

Bei der Betrachtung der Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten wird offensichtlich, dass trotz unterschiedlicher Denkansätze drei Grundsätze zu finden sind: Erstens hat sich der Begriff Lesefertigkeit weiterentwickelt; an seine Stelle ist der Begriff „Literacy“ getreten. Unter Lesekompetenz wird nicht mehr nur die Fertigkeit verstanden, geschriebene Worte entziffern zu können. Der Begriff des Lesens umfasst vielmehr die Kompetenz, unterschiedliche Formen von Geschriebenem wie Bücher, Zeitungen, Briefe und E-Mails lesen zu können, auch der Schriftverkehr im Internet und Chat gehört dazu; weiterhin werden unter diesem Begriff neben Text- und Sinnverständnis, die Fertigkeit der sprachlichen Abstraktion, die schriftsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die Lesefreude und der Umgang mit Büchern und Texten verstanden.

Zweitens besteht kein Zweifel daran, dass die Lese- Rechtschreibentwicklung bereits vor der Einschulung beginnt. Eine Vorstellung vom Lesen und vom Geschriebenen entwickelt sich in den ersten Lebensjahren und beginnt schon beim Kontakt mit den ersten Bilderbüchern. Ein Kind hat, bevor es Buchstaben und Worte zu entziffern versteht, eine genaue Vorstellung vom Lesen und entfaltet hier schon Vorstellungskraft und stellt soziale Bezüge her.

Drittens besteht darüber Einigkeit, dass die Lese- Rechtschreibentwicklung in verschiedenen Phasen verläuft. Die Entwicklung der Lesefertigkeit beginnt, sobald ein Kind logographemische Zeichen erkennen kann. Bei diesen logographemischen Zeichen handelt es sich häufig um Markenbezeichnungen wie COLA oder geläufige Schriftzüge wie POST. In der nächsten Phase erfassen die Kinder, dass es einen Zusammenhang zwischen Lauten und Buchstaben gibt. Nach dieser Morphem-Graphem-Erfassung folgt die ganzheitliche Erfassung von Silben und Wörtern, die vom Kind wiedererkannt werden (Mand, 2008: 7ff).

Zur Lese-Rechtschreibentwicklung wurden verschiedene Modelle entwickelt, die das Verständnis des normalen wie auch des gestörten Schriftspracherwerbs erklären helfen. Probleme im Erlernen des Lesens und Schreibens werden durch das Verständnis des störungsfreien Prozesses erkennbar (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2007: 124.). Für das Erlernen der Rechtschreibfertigkeiten wird exemplarisch das Modell der Rechtschreibstrategien nach May (2002: 63ff.) vorgestellt. Es umfasst fünf Phasen: Die erste Phase bezeichnet das „Logographemische Lesen und Schreiben“. Vor dem institutionell gesteuerten Schriftspracherwerb nehmen Kinder Schriftzeichen lesend in Form von graphemischen Zeichen wahr, denen sie mehr oder weniger ganzheitlich Bedeutungen zuzuordnen imstande sind. In dieser Zeit beginnen die Kinder ihren eigenen Namen zu schreiben. Da das Wiedererkennen von Zeichen und Zeichenketten leichter ist als das Produzieren derselben und der Wiedergabe in der richtigen Buchstabenreihenfolge, können Kinder in dieser ersten Phase bereits viele Wörter ganzheitlich lesen, aber nur wenige schreiben.

Die zweite Phase benennt May die „Dominanz des alphabetischen Schreibens“. Erschließt sich den Kindern das Lautprinzip der Schrift, sind sie in der Lage, Wörter gemäß ihrer Aussprache zu verschriften. Buchstaben, die sie bereits kennen, helfen ihnen, Lautfolgen eines Wortes zu erschließen. Bei zunehmender Erfahrung mit Buchstaben und Buchstabenverbindungen erhalten die Kinder neue Möglichkeiten, artikulatorische Einheiten in Schrift abzubilden. Für die Wiedergabe eines Wortes in Buchstabenreihen gibt es individuelle Annäherungsmöglichkeiten. Liest ein Kind, müssen die Bedeutungen der Wörter eindeutig erkannt werden. Der Schülerin und dem Schüler begegnen in dieser Phase wiederholt Buchstabenver-

bindungen, die sie oder er noch nicht in der eigenen Verschriftung von Wörtern zu benutzen imstande ist.

Die dritte Phase wird nach May mit „Lesen als Erfahrungsquelle für orthographische Elemente“ bezeichnet. Durch Erfahrungen mit neuartigen Buchstabenkombinationen verändert das Kind seine Schreibweise. Die alphabetische Rechtschreibstrategie wird durch orthographische und morphematische Elemente überformt. Kinder erlernen Regelmäßigkeiten zu begreifen und sie auf neue Fälle zu übertragen. Neben der unterrichtlichen Unterweisung ist das Lesen die Hauptquelle für die Erweiterung der Rechtschreibkompetenzen.

Die vierte Phase wird als „Erprobung orthographischen und morphematischen Schreibens“ bezeichnet. Die neugewonnenen Hypothesen über die Laut-Buchstaben-Beziehungen werden von den Kindern erprobt, überprüft und systematisiert. Schreiben ist in dieser Phase die treibende Kraft. Durch systematisches Üben der Rechtschreibung werden immer mehr und erweiterte Buchstabenverbindungen, Morpheme und Wörter automatisiert, die im Gegenzug beim Lesen ganzheitlich erfasst werden können. May geht davon aus, dass flüssiges und überschauendes Lesen ohne bewusste und intensive Routine des Rechtschreibens gar nicht oder nur retardiert entwickelt werden kann.

Die letzte Phase beschreibt das „Lesen als Erfahrungsgrundlage für die Produktion eigener Texte“. Um eigene Gedanken in Form von selbst geschriebenen Texten festhalten zu können, bildet das Lesen und Zuhören die notwendige Basis. Lesen ermöglicht die Teilhabe an der Erfahrungswelt anderer, die ohne Schrift in dieser Form nicht stattfände. Sie bilden die Impulse und Anregungen zur eigenen Textgestaltung. May geht somit von einer Verzahnung des Erlernens der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten aus, denn Lesen lernt man nicht nur durch Lesen, sondern auch durch Schreiben und umgekehrt (May, 2002: 63ff.).

Für die anfängliche Leseentwicklung wird das Zwei-Wege-Modell der Worterkennung exemplarisch dargestellt; es ist eine Theorie des Worterkennens und bedient sich der Vorstellung direkter und indirekter Zugangswege. Beim „bottom-up“-Prozess findet eine Verarbeitung von unterster Wahrnehmungsebene statt, Buchstaben werden erkannt und anhand ihrer Position im Wort findet die Worterkennung statt. Beim „top-down“-Prozess handelt es sich um einen lexikalischen Prozess, bei dem von einem inneren Wortspeicher ausgegangen wird, in dem alle relevanten Informationen wie Schreibweise, Aussprache und Sinn gespeichert und abrufbar sind. Gemäß diesem Modell kann der Leser direkt einen Kontakt mit dem lexikalischen Eintrag vornehmen oder indirekt über die phonologische Rekodierung, dem schrittweisen Erzeugen der Aussprache aus Buchstaben oder Buchstabengruppen. Ist dem Leser ein Wort unbekannt und er kann dieses nicht im lexikalischen Eintrag auffinden, besteht die Not-

wendigkeit auf das phonologische Rekodieren zurückzugreifen. Als Bedingung zur Verwendung des phonologischen Rekodierens muss die lesende Person eine Regelmäßigkeit der Zuordnung von Schriftzeichen zu Lauten erkennen (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera: 2007:43-45). Die Leseentwicklung im Grundschulalter geht jedoch über die Fertigkeit der Rekodierung hinaus.

Gemäß dem IGLU-Lesekompetenzmodell sollte die Schülerin oder der Schüler bis zum Ende der Grundschulzeit folgende Kompetenzstufen durchlaufen haben: Auf Kompetenzstufe I ist die Leserin oder der Leser in der Lage, Wörter und einfache Sätze zu dekodieren und sie oder er kann diese in der Regel auch vorlesen. Auf Kompetenzstufe II ist die Leserin oder der Leser imstande, explizit angegebene Einzelinformationen in Texten zu identifizieren. Die Schülerinnen und die Schüler können einen Text in altersangemessener Sprache und Schwierigkeit lesen und verstehen. Auf Kompetenzstufe III vermag die Leserin oder der Leser, relevante Einzelheiten und Informationen im Text aufzufinden und miteinander in Beziehung zu setzen. Insbesondere bei literarischen Texten können die Schülerinnen und Schüler die Handlung und den textübergreifenden Zusammenhang verstehen. Sie können Schlussfolgerungen bezüglich der Eigenschaften, Emotionen und Motivationen der Hauptfiguren ausmachen. Auf Kompetenzstufe IV bringt die Leserin oder der Leser es fertig, zentrale Handlungsabläufe aufzufinden, die Hauptgedanken des Textes zu erfassen und zu erläutern. Kinder, die diese Kompetenzstufe erreichen, können als kompetente Leserinnen oder Leser angesehen werden, die an unterschiedlichen Stellen im Text genannte Details wiedergeben können, selbst wenn der Text konkurrierende Informationen umfasst. Auf Kompetenzstufe V gelingt es der Leserin oder dem Leser zu abstrahieren, zu verallgemeinern und Präferenzen zu begründen. Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, können Informationen des Textes verallgemeinern oder zu eigenen Erfahrungen und Vorwissen in Verbindung setzen (Bos, Valtin u.a., 2007:100-103).

2.3.4. Schriftsprachliche Kompetenzen bei Kindern mit nichtdeutscher, insbesondere mit türkischer Herkunftssprache

Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache werden in der Regel in der Zweitsprache Deutsch alphabetisiert; der Schriftspracherwerb in der nichtdeutschen Herkunftssprache erfolgt im Zuge des herkunftssprachlichen Unterrichts. Herkunftssprachlicher Unterricht findet im gesamten Schulalltag kaum wertschätzende Beachtung und wird nur mit geringerer Stundenzahl

erteilt. Außerschulische Förderung des Schriftspracherwerbs in der nichtdeutschen Herkunftssprache findet in der Regel nicht statt.

Der Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch und insbesondere die Lesefertigkeit hängen vom Wortschatz ab. Ein geringer deutscher Wortschatz kann sowohl zu einem verlangsamten Lesetempo als auch zu Problemen im Leseverständnis führen (Artelt, Mc Elvany u.a., 2007: 15). Zweisprachig aufwachsenden Kindern steht bis zur Einschulung eine im Vergleich mit einsprachig aufwachsenden Kindern kürzere Zeit für den Wortschatzerwerb im Deutschen zur Verfügung, da der Zweitspracherwerb meist nicht simultan und nicht so zeitintensiv wie bei einsprachigen Kindern verläuft. Da der Wortschatzerwerb mit Sprachkontakt und -erfahrung zusammenhängt, ist davon auszugehen, dass hier ein Mangel besteht. Einsprachige Kinder verfügen bei Schuleintritt über einen Wortschatz von 4000-6000 Wörtern; zweisprachige Schulanfänger starten ihre Schulkarriere mit einem Bruchteil dessen (Kaltenbacher & Klages, 2007: 93).¹⁹ Bis zum Alter von vier Jahren hängt die Wortschatzentwicklung des Kindes stark von den Wörtern ab, die die Eltern verwenden oder die im kindlichen Umfeld zu hören sind. Am Anfang der Grundschulzeit spielen schulische Einflüsse für die Wortschatzentwicklung in der Zweitsprache eine eher untergeordnete Rolle (Apeltauer, 2010:240). Der Wortschatzstand zweisprachig deutsch-türkisch aufwachsender Kinder ist sowohl vor als auch nach Schuleintritt im Türkischen höher. „Das Türkische führt den Wortschatzerwerb im Vorschulalter an und bleibt über die Einschulung hinaus die dominante und präferierte Sprache. Nach Schulbeginn ist aber zu beobachten, dass der Wortschatzzuwachs im Türkischen und Deutschen nicht gleichsinnig weitergeführt wird. Zwar nimmt der Wortschatz in beiden Sprachen zu, der türkische Wortschatz jedoch langsamer als der deutsche“ (Jeuk, 2011:61f.). Selbst am Ende der Grundschulzeit weist der Wortschatz bei Kindern mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache in der Zweitsprache noch große lexikalische Lücken auf.²⁰ Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache haben einen hohen Nachholbedarf im Bereich Wortschatz (Vogelbacher & Gawlitzek, 2012: 53). Die Differenz im Wortschatz kann selbst dann nicht aufgehoben werden, wenn Kinder mit der nichtdeutschen Herkunftssprache an einem halbjährigen oder ganzjährigen Intensivsprachförderprogramm teilnehmen (Apeltauer, 2010: 243). Im Laufe der Schulzeit nimmt die Wortschatzdifferenz zwischen Kindern mit deutscher und mit nichtdeutscher Herkunftssprache noch zu. Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache entwickeln Strategien, um Wortschatzlücken zu schließen: Sie bekunden Nicht-Wissen,

¹⁹ Die Autorinnen geben nicht an, über wie viele Wörter zweisprachige Schulanfänger bei Schuleintritt verfügen.

²⁰ Um den sprachlichen Anforderungen in der Schule nachkommen zu können, benötigen die Kinder im Laufe ihrer Schulzeit zudem die Zunahme des Fachwortschatzes mit abstrakten und wissenschaftlichen Begriffen (Jeuk, 2010: 60).

setzen gestisch-motorische Kommunikation ein, fügen Wörter in der Herkunftssprache ein, versuchen Begriffe zu umschreiben oder kreieren Neubildungen (Komor & Reich, 2008: 54ff.). Um den Wortschatz der Kinder mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache den sprachlichen Anforderungen des Schulalltages anzugleichen und den Schriftspracherwerb sicherzustellen, bedarf es der Einbeziehung von Abklärung der Wortbedeutung und der Erweiterung des Wortschatzes insbesondere im Sprachunterricht. Die Wortschatzarbeit darf nicht auf den Sprachunterricht beschränkt bleiben, sondern muss Einzug in alle Fächer haben.

Neben dem Wortschatz in der Zweitsprache kann sich die Herkunftssprache auf den Aufbau schriftsprachlicher Kompetenzen auswirken. Die türkische Herkunftssprache kann die Aneignung der deutschen Silbenstruktur beeinflussen. Konsonantenbündel können vereinfacht werden, indem Konsonanten ausgelassen oder Vokale eingeschoben werden. Diese Auslassungen von Konsonanten und das Einsetzen von Sprossvokalen lässt sich zwar auch bei einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern beobachten, bei Kindern mit türkischer Herkunftssprache ist dies aber häufiger anzutreffen und hält deutlich länger an. Bei Kindern mit türkischer Herkunftssprache ist die Lautdifferenzierung bei der Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen erschwert, es treten häufiger Probleme beim Erlernen des deutschen Endungs-e und bei Konsonantenhäufungen - vor allem am Wortanfang - auf (Falk, Bredel & Reich, 2008: 39). Das Einfügen von Sprossvokalen kann darauf zurückgeführt werden, dass es im Türkischen keine Konsonantenhäufungen gibt (Jeuk, 2010:57).

2.4. Instanzen der Sprachentwicklung

Eltern und Familie bilden die früheste Instanz für die Sprachentwicklung; die familiären Sprachgewohnheiten bilden die Basis für die kindliche Sprachentwicklung. Sprachliches Handeln in der Familie ist von den eigenen Spracherfahrungen der Familienmitglieder und durch die Beziehung der Familienmitglieder untereinander beeinflusst. Bei Familien mit Migrationshintergrund werden Entscheidungen über die Spracherziehung immer vor dem Hintergrund der Einwanderungssituation getroffen. Einflussfaktoren bilden die Rückkehr- oder Bleibeabsichten der Familie, die Beziehungen zum Herkunftsland, das Leben in der Gemeinschaft der Einwanderer und die Gesellschaft des Aufnahmelandes (Reich, 2009: 11).

2.4.1. Die Rolle der Familie beim Aufbau von Sprachkompetenzen

Die meisten Erwachsenen verfügen in der Regel über eine intuitive Begabung im Umgang mit Babys und Kleinkindern, diese in Dialoge einzubinden und ihnen intensive Sprachimpulse kindgerecht anzubieten. Mütter und Väter sprechen mit ihren Kindern mit gedämpfter Stimme, wiederholen Gesagtes mehrmals, neigen zu einer deutlichen Sprachmelodie und zu einer lebhaften Betonung. Der Spracherwerb erfolgt von Beginn an und ist mit körperlicher Nähe in der dialogischen - meist Mutter-Kind - Beziehung verknüpft (List, 2010: 8). Das Kind erwidert das Sprachangebot der ersten Bezugspersonen mit eigenen Artikulationsversuchen, die von den Eltern aufgegriffen und erweitert werden, so dass hier bereits eine sprachliche Interaktion entsteht, die ab dem 18. Lebensmonat zunehmend inhaltlich angereichert wird (List, 2011:5-7). Die ersten Worte, die ein Kleinkind bereits ab dem Ende des ersten Lebensjahres spricht, sind mit einer Intention verbunden; das Kind möchte Aufmerksamkeit erlangen, es verlangt nach etwas und kann bereits nach kurzer Zeit Dinge benennen, auf etwas hinweisen und eine ablehnende Haltung äußern. Am Ende des zweiten Lebensjahres sind Zwei-Wort-Äußerungen zu vernehmen, die Tätigkeiten, Ablehnung oder auch Situationen präziser beschreiben. Die familiären Bezugspersonen unterstützen die sprachlichen Absichten des Kindes; sie versuchen das Kind zu verstehen, führen die knappen Äußerungen sprachlich aus und verhelfen dem Kind so zu neuen Sprachstrukturen. Das Kind vermag auf diese Weise seine sprachlichen Möglichkeiten zu erweitern. Im dritten Lebensjahr verstärkt sich sein Vermögen, sprachlich Vermitteltes festzuhalten (Reich, 2009: 15f.).

Der Aufbau der schriftsprachlichen Fertigkeiten beginnt lange vor dem Schuleintritt. Kinder, die in einer Familie leben, in der Schrift eine große Bedeutung hat, machen bereits im Vorschulalter Erfahrungen mit dieser; hierzu tragen regelmäßige Vorlesesituationen sowie Beobachtungen der Familienangehörigen mit schriftbezogenen Handlungen bei. Lesen und Schreiben werden als wichtige Tätigkeiten erkannt. In einigen Familien findet bereits vor dem Schuleintritt ein häusliches Schreib- und Lesetraining statt, andere Eltern fördern die Schreib- und Leseversuche ihres Kindes nicht, weil sie befürchten, ihr Kind könnte sich in der Schule langweilen (Füssenich, 2011: 8). Kinder, die in ihrer Familie weniger oder keine Erfahrungen mit Schriftlichkeit machen können, treten mit anderen Ausgangsvoraussetzungen in das Schulsystem ein als ihre Altersgenossinnen und Altersgenossen aus leseaffinen Familien.

2.4.2. Der Aufbau von sprachlichen Fertigkeiten bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache in der Familie

In Familien mit türkischem Migrationshintergrund wird die Notwendigkeit der Beherrschung der deutschen Sprache vor Eintritt in das Schulsystem durchaus erkannt; die Umsetzung der Förderung ihrer Kinder in der deutschen Sprache erfolgt unterschiedlich. Die BIKS-Studie²¹ stellte fest, dass sich lediglich ein kleiner Teil der Eltern mit türkischem Migrationshintergrund dafür verantwortlich fühlt, ihren Kindern die deutsche Sprache zu vermitteln;²² ein anderer Teil der befragten Eltern sehen sich zudem außerstande, ihren Kindern deutsche Sprachkenntnisse zu vermitteln, da sie selbst ihres Erachtens nach über unzureichende deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Diese Eltern übertragen die Verantwortung für die Vermittlung der deutschen Sprachkenntnisse auf die Kindertagesstätte. Unter Einbeziehung des Geburtslandes der Eltern konnte ermittelt werden, dass Eltern, die in Deutschland geboren sind, die Verantwortlichkeit für die Sprachvermittlung anteilig bei Familie und Kindertagesstätte sehen. Fast die Hälfte der Eltern, die im Herkunftsland geboren wurden, gehen davon aus, dass Sprachvermittlung ausschließlich eine Aufgabe der Kindertagesstätte ist; die anderen sehen die Verantwortung anteilig bei sich und der Institution (Kratzmann, 2011: 114f.).

Die Übernahme der Verantwortung für ausreichende Deutschkenntnisse bei Schuleintritt ist zudem vom Bildungsstand der Eltern abhängig. Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss²³ sehen die Verantwortung für die Vermittlung der deutschen Sprachkenntnisse eher bei sich, Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen eher bei der Kindertagesstätte. Für den größten Teil der in der BIKS-Studie befragten Eltern ist die Förderung der Deutschkenntnisse des Kindes das wichtigste Motiv für den Besuch der Kindertagesstätte. Die Überprüfung der Deutschkenntnisse und die Deutschförderkurse vor der Einschulung werden insbesondere von Eltern mit türkischem Migrationshintergrund als positiv angesehen; einige Eltern wünschen sich zusätzliche Unterstützungsleistungen im Vorschulalter (ebd. 115ff.). Eltern mit türkischem Migrationshintergrund legen neben der Vermittlung von mündlichen Kenntnissen in der Zweitsprache großen Wert auf frühe Kenntnisse von Buchstaben, Zahlen und ersten Rechenschritten und erhoffen sich von der Kindertagesstätte die Förderung dieser Fertigkeiten (ebd.122). Sie versuchen ihre Kinder familiär zu unterstützen, indem sie die Bearbeitung von Vorschulmappen oder das Abarbeiten von Hausaufgaben im Rahmen von vorschulischen

²¹ Die BIKS-Studie – „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ wurde zwischen 2006-2010 in Hessen und Bayern durchgeführt. Da es keine vergleichbare Studie für NRW gibt, wird diese Studie herangezogen.

²² Als familiäre Fördermaßnahme wurde die Vermittlung der deutschen Sprache über Lesen von Büchern, Singen von Liedern oder über die Alltagskommunikation aufgezeigt.

²³ Die Übernahme der Verantwortung erfolgt unabhängig davon, ob der Bildungsabschluss in Deutschland oder im Herkunftsland erworben wurde.

Maßnahmen gewährleisten; in einigen Familien finden Übungen zum Zählen und Schreiben von Buchstaben statt, zudem wird in vielen Familien regelmäßig vorgelesen. In einigen Familien wird auf institutionelle Förderung im vorschulischen Bereich oder auf therapeutische Maßnahmen zurückgegriffen. Hinsichtlich der familiären Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb können vier Familientypen unterschieden werden: Erstens Familien, die ihre Kinder weder familiär auf den Eintritt ins Schulsystem vorbereiten noch institutionelle Fördermaßnahmen in Anspruch nehmen; zweitens Familien, die ausschließlich institutionelle Förderung wünschen; drittens Familien, die ausschließlich auf familiäre Förderung setzen und viertens Familien, die familiär fördern und institutionelle Maßnahmen veranlassen (ebd. 124ff.).

2.4.3. Die Rolle des Kindergartens beim Aufbau von deutschen Sprachkompetenzen

Institutionelle sprachliche Bildung beginnt bereits vor dem Schuleintritt. Die Kindertagesstätten treiben die Entwicklung deutschsprachiger Kompetenzen institutionell voran. Da die Tageseinrichtungen in unterschiedlichen Trägerschaften²⁴ sind, gibt es kaum konzeptionelle Übereinstimmungen im Elementarbereich. Die Kindertagesstätten decken den Anspruch jedes Kindes auf Erziehung und Bildung im Vorschulbereich ab; die Umsetzung liegt im Ermessen der Träger und der einzelnen Institutionen. Um eine beständige Bildungsentwicklung des Kindes zu stärken, wurde eine Bildungsvereinbarung für NRW²⁵ getroffen. In dieser wurden trägerübergreifende Grundsätze festgelegt, um Bildungsprozesse in Tageseinrichtungen für Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zu Einschulung zu stärken und ihre Weiterentwicklung voranzutreiben. Besonderes Augenmerk liegt auf dem letzten Kindergartenbesuchsjahr, in dem intensiv auf den Eintritt in die Grundschule vorbereitet wird, um die Erlangung der Schulfähigkeit zu unterstützen. Die Bildungsbereiche, die von den Tageseinrichtungen abzudecken sind, umfassen die Bereiche: a) Bewegung, b) Spielen, Gestalten und Medien c) Sprache sowie d) Natur und kulturelle Umwelt (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2003: 5-7).

Der Bildungsbereich Sprache deckt folgenden Aspekt ab: erstens die Differenzierung der Wahrnehmungserfahrungen über das Ansprechen der Körpersinne und Fernsinne sowie Einbeziehung der Gefühle. Die Erzieherin oder der Erzieher dient als sprachliches Vorbild, interessantes Zuhören und Sprechen soll unter Einsatz von Liedern, Reimen, Erzählungen, Vorle-

²⁴ Die Kindertageseinrichtungen befinden sich größtenteils in der Hand der freien und öffentlichen Wohlfahrtspflege und der Kirchen.

²⁵ Die Bildungsvereinbarung wurde vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegeben. Nachzulesen unter http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=14582&fileid=41326&sprachid=1 Zugriffsdatum 22.12.2013. Diese Vereinbarung hat jedoch keinen verbindlichen Charakter.

sen, Handpuppenspielen und Bilderbüchern angeregt werden. Muster zum sprachlichen Ausdruck von bei den Kindern beobachtbaren Gefühlen sollen angeboten werden. Zweitens soll die innere Verarbeitung von Sprache gefördert werden. Die erziehenden Personen sind angehalten, die sprachlichen Leistungen der Kinder wertschätzend anzuerkennen und von Fehlerverbesserungen abzusehen, um die Experimentierfreude der Kinder nicht einzuschränken. Wort-, Grammatikneuschöpfungen und Sprachbilder der Kinder sollen aufgegriffen sowie die Kinder in diesem kreativen Prozess unterstützt werden. Die Kinder sind ferner dazu zu befähigen, soziale Ordnungen sprachlich zu regeln; sie sollen erkennen lernen, wie Zuhause, im Kindergarten, unter Erwachsenen und unter Kindern gesprochen wird. So lernt das Kind Sprechabsichten kennen. Alltägliche Geschehnisse sollen genau versprachlicht werden, wobei die Begriffsbildung der Kinder zu unterstützen ist. Drittens soll das Kind erlernen, eigene Bedürfnisse, Absichten und Meinungen sprachlich auszudrücken; Verbalisierungsbemühungen und Aushandlungsprozesse sollen gefördert werden. Viertens soll die Zweisprachigkeit von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund wertschätzend behandelt werden; die Lebenswelt der zugewanderten Familien muss in Aktivitäten, Materialien und Raumgestaltung wieder auffindbar gemacht werden. Die herkunftssprachlichen Kompetenzen – als Basis für die Förderung der Zweitsprache Deutsch – werden in der Vereinbarung betont. Fünftens arbeitet die Tagesstätte im sprachlichen Bereich nach dem Prinzip des Forschenden Lernens (ebd. 18f.).

Mit der zweiten Revision zur Änderung des Kinderbildungsgesetzes (KIBIZ) in NRW wurde beschlossen, dass sprachliche Bildung ein alltagsintegrierter Bestandteil der frühkindlichen Erziehung ist²⁶, dass jedes Kind eine Unterstützung der deutschen Sprache benötigt, die in einer gezielten Sprachförderung nach dem individuellen Bedarf erfolgen soll (KIBIZ, 2013:§13c). Die Entwicklung der deutschen Sprachkompetenzen der Kinder ist in einer entwicklungs- und prozessbegleitenden Beobachtung festzuhalten. Für Kinder mit Zweitsprache Deutsch wird auf die Verwendung geeigneter Verfahren zur Beobachtung verwiesen.²⁷ Die Tageseinrichtungen werden zudem zur Beobachtung und Förderung anderer Muttersprachen aufgefordert. Die Gewinnung von bilingualen Fachkräften in den Einrichtungen sowie der Einsatz von Angeboten wie „Rucksack“ oder „Griffbereit“²⁸ werden empfohlen (ebd., §13c). Kindertageseinrichtungen, die einen hohen Anteil an Kindern mit besonderem Unterstüt-

²⁶

Nachzulesen

unter

http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=30870&fileid=103683&sprachid=1

Zugriffsdatum

03.03.2014.

²⁷ Es werden keine Aussagen getätigt, welche geeigneten Beobachtungsverfahren zur Verfügung stehen und nach welchen Kriterien diese einzusetzen seien.

²⁸ Förderprogramme werden unter 2.6.1. näher erläutert.

zungsbedarf²⁹ haben, sollen zusätzliche Sprachförderung anbieten; das Team der Einrichtung soll eine sozialpädagogische Fachkraft erhalten, die nachgewiesene besondere Erfahrungen und Kenntnisse in der Sprachförderung aufzuweisen hat (KIBIZ, 2013: §16a).

Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache erlernen die Zweitsprache meist erst mit dem Eintritt in die Kindertagesstätte. Laut Pressemitteilung sprechen 22,4% der Kinder unter 6 Jahren, die sich in der Kindertagesbetreuung befinden, zuhause nicht vorrangig deutsch. Für Köln wird der Anteil auf 31,2% beziffert (WDR, 2014)³⁰. Die Erzieherin oder der Erzieher wird zum Sprachvorbild für diese Kinder. Den Erzieherinnen oder Erziehern obliegt es, die Sprechfreude des Kindes zu wecken und sprachliche Bemühungen des Kindes – in der Zweitsprache so wie in der Herkunftssprache - wertschätzend zu behandeln. Die Sprachaneignung wird von der Beziehung des Kindes zu den Bezugspersonen getragen; es muss seiner Umwelt vertrauen, um diese sprachlich erobern zu können. Die Erzieherinnen oder Erzieher müssen eine positive Beziehung zum Kind aufbauen; anfänglich nonverbale Äußerungen sowie nicht den Zielvorstellungen der Erwachsenen entsprechenden sprachlichen Äußerungen müssen unterstützt werden. Alltagshandlungen im Kindergarten sind von den Erzieherinnen und Erziehern sprachlich zu kommentieren; die Sprache muss langsam und deutlich dargeboten werden; Gestik und Mimik ist unterstützend einzusetzen. Das Kind soll ermutigt werden zu signalisieren, wenn es etwas nicht verstanden hat (Jeuk, 2012:130f.).

Viele Gelegenheiten, im Kindergarten Deutsch zu sprechen, begünstigen bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache die Aneignung der Zweitsprache Deutsch. Der Anteil der einsprachig deutschen Kinder ist hier von Bedeutung, da nicht nur die Kommunikation mit den Erzieherinnen und Erziehern, sondern auch der Kinder untereinander für den erfolgreichen Zweitspracherwerb wichtig ist. Die Kommunikation mit den deutschsprachigen Erzieherinnen oder Erziehern kann den Spracherwerb nicht ausreichend vorantreiben, weil dieser nur einen kleinen Teil der täglichen Gespräche abdeckt (ebd. 20f.).

2.4.4. Die Bedeutung des Kindergartenbesuchs für die deutschsprachlichen Kompetenzen bei Schuleintritt und für den Bildungserfolg

Der Kindergartenbesuch wird für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache als Möglichkeit der Integration und der Vertiefung der deutschen Sprachkenntnisse angesehen (Diefenbach, 2008: 49). Ein positiver Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuchszeiten und Schulleis-

²⁹ Diese Einrichtungen werden zu plus KITA und erhalten zusätzliche finanzielle Mittel.

³⁰ Die Zahlen sind unter http://www1.wdr.de/themen/panorama/sp_zahlderwoche/zdwtabelle134.html Zugriffsdatum 12.03.2014 nachzulesen.

tungen konnte festgestellt werden; die Leistungen der Kinder im Lesen steigen mit der Dauer des Kindergartenbesuchs an (Bos, Lankes u.a., 2003:128).

Der Kindergartenbesuch kann sich ebenfalls positiv auf den Übergang zur weiterführenden Schule auswirken: Schulkinder haben eine 2,3mal bessere Chance ein Gymnasium zu besuchen, wenn sie vor ihrer Einschulung eine vorschulische Bildungseinrichtung besucht haben. Bei den westdeutschen Kindern lagen die Werte für Kinder ohne Migrationshintergrund bei 1,6 und für Kinder mit Migrationshintergrund³¹ bei 2,5 (Becker & Lauterbach, 2008:145). Hieraus lässt sich jedoch nicht schließen, dass der Besuch eines Kindergartens und der Schule automatisch zur vollständigen Beherrschung der Zweitsprache Deutsch führt (Knapp, 2010: 134). Knapp stellte bereits 1999 fest, dass die Deutschkenntnisse der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache von den Lehrkräften zu Beginn der Grundschulzeit falsch eingeschätzt würden. Er spricht von „verdeckten Sprachschwierigkeiten“, die im Verlauf der Grundschulzeit immer weiter dazu führen, dass das Kind dem Unterrichtsgeschehen nicht mehr ausreichend folgen kann (Knapp, 1999: 31). Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache, die eine Kindertagesstätte besuchten, haben größtenteils Vorteile hinsichtlich ihrer allgemeinen und sprachlichen Entwicklung; sie sind in vielen Fällen auf die Leistungsansprüche der Schule definitiv besser vorbereitet als Kinder, die ausschließlich in der Familie betreut wurden. Dieser Vorteil geht auf die Sprachförderung im Vorschulbereich zurück. Dass viele Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache den erforderenden Sprachstand bei Schuleintritt jedoch nicht erreichen, kann auf unzureichende Qualität der Förderprogramme und Sprachförderkonzepte im Elementarbereich zurückgeführt werden (Wlossek, 2012:73f.).

Zwei neuere Evaluationsstudien beschäftigen sich mit den Sprachförderprogrammen im Elementarbereich. EVAS³² vergleicht die Effektivität von spezifischen Sprachförderprogrammen nach Penner, Tracy und Kaltenbacher/Klages und unspezifischen Sprachförderprogrammen im Rahmen des Kindergartenalltags. Die Gruppe der förderbedürftigen Kinder, die an spezifischen sowie unspezifischen Fördermaßnahmen teilnahmen, blieben im letzten Kindergartenjahr in ihren deutschsprachlichen Leistungen bedeutsam hinter der Gruppe der nichtförderbedürftigen Kinder zurück. Die Kinder, die an spezifischen Sprachförderprogrammen teilnahmen, erbrachten keine bedeutsam besseren deutschsprachigen Leistungen als die Kinder, die an unspezifischen Sprachförderprogrammen im Kindergartenalter teilnahmen. Dieser Befund war auch in den ersten beiden Grundschuljahren unverändert; zwei Jahre später war der

³¹ In der IGLU-Studie wird der Migrationshintergrund wie folgt definiert: Ein Elternteil oder beide Elternteile des Kindes sind nicht in Deutschland geboren. Sind beide Eltern in Deutschland geboren wird der Migrationshintergrund der Kinder nicht mehr erfasst.

³² Im Projekt EVAS (Evaluation von Sprachförderung bei Vorschulkindern) wurden Sprachfördermaßnahmen evaluiert, die im Kindergartenjahr 2005/2006 in den Städten Mannheim und Heidelberg stattfanden.

deutschsprachige Entwicklungsstand der Kinder ohne Förderbedarf deutlich höher als für die beiden Gruppen der förderbedürftigen Kinder (Roos, Polotzek & Schöler, 2010: 65-68).

Die zweite Studie „Evaluationsstudie – Sprachförderung im Elementarbereich der Universität Duisburg-Essen“³³ misst den Erfolg der Sprachförderung am Unterschied des Anteils förderbedürftiger Kinder zu Beginn und am Ende der Kindergartenzeit. Die Einrichtungen wurden bezüglich der deutschen Sprachentwicklung³⁴ der Kinder und des Sozialprofils der Kindertageseinrichtungen³⁵ in fünf Gruppen unterteilt. Die Studie berücksichtigt dabei, dass die sozioökonomische Situation der Familien, die ihre Kinder in die Einrichtung zur Betreuung geben, Einfluss auf die Entwicklung der deutschen Sprachkompetenzen der Kinder ausübt. Die deutschsprachliche Ausgangslage in den Einrichtungen unterscheidet sich je nach Sozialprofil der Einrichtungen sehr stark voneinander; die deutschen Sprachstandwerte sind um so besser je günstiger das Sozialprofil der Einrichtung ist. Hierbei beeinflusst der soziale Aspekt die Fertigkeiten in der deutschen Sprache stärker als der Migrationshintergrund oder die Familiensprache. Es lässt sich ersehen, dass die soziale Situation für die Beherrschung der deutschen Sprache einen größeren Risikofaktor darstellt als die ethnische Herkunft. Im Laufe der Kindergartenzeit bleiben die sozialbedingten Unterschiede bestehen; sie werden weder verschärft noch abgemildert. Die Bildungsbenachteiligung beginnt bereits im Kindergartenalter. Kindertagesstätten, die neben der alltagsintegrierten zusätzliche Sprachförderungen anbieten, schnitten bezüglich der deutschen Sprachstandsentwicklung besser ab als Einrichtungen, die nur alltagsintegriert fördern. Der Erfolg der Sprachförderung ist zudem vom Stadtviertel abhängig, in dem die Tageseinrichtung liegt. Der Förderbedarf der Kinder bei Eintritt in die Institution schwankt für die einzelnen Stadtbezirke, so dass Einrichtungen in sozioökonomisch schlechter gestellten Stadtvierteln mehr Kinder betreuen, die einen schlechteren deutschen Sprachstand haben. In Einrichtungen in günstiger Ausgangslage kann der Förderbedarf im Bereich deutsche Sprache bis zum Schuleintritt bei fast allen Kindern aufgehoben werden. Bei Einrichtungen mit eher ungünstiger Ausgangslage kann der Anteil an Kindern mit Förderbedarf im Laufe der Kindergartenzeit reduziert werden. Die Studie kommt hinsichtlich des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund zu dem Ergebnis, dass ein hoher Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache eine Herausforderung zu sein scheint, die einige Einrichtun-

³³ Diese Studie wurde von der Abteilung „Bildung und Erziehung im Strukturwandel“ (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen von September 2012 bis Juni 2013 durchgeführt.

³⁴ Die Unterteilung wurde wie folgt vorgenommen: weit überdurchschnittliche Entwicklung, überdurchschnittliche Entwicklung, durchschnittliche Entwicklung, unterdurchschnittliche Entwicklung und weit unterdurchschnittliche Entwicklung. Die Einstufung erfolgte anhand der Ergebnisse von Delfin sowie SISMIC/SELDAK.

³⁵ Zur Einteilung des Sozialprofils wurden einerseits Sozialstatus der Familie und Elternbeitragsklassen und andererseits Migrationsvariablen (Migrationshintergrund und nichtdeutsche Muttersprache) erfasst. Die Einteilung erfolgte in: sehr gut situiert, gut situiert, mittel, benachteiligt und stark benachteiligt.

gen besser und andere schlechter zu bewältigen wissen. Da die Rahmeneinrichtungen der Kindertagesstätten ähnlich sind, besteht ein Forschungsbedarf darin festzustellen, welche Faktoren hinderlich oder förderlich für die deutsche Sprachentwicklung sind (Micheel, Nieding, Ratermann & Stöbe-Blossey, 2013).

2.4.5. Die Rolle der Schule beim Aufbau von Sprachkompetenzen

Die Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen gehört zu den Basisqualifikationen in der Grundschule. Im Unterricht soll dem Bereich „Erzählen“ eine wichtige Bedeutung eingeräumt werden. Die Kinder sollen dazu befähigt werden, ihre alltäglichen Verständigungsmöglichkeiten und ihr bewusstes Sprachhandeln auszuweiten. Entsprechend des Kompetenzbereiches Deutsch legen die Bildungsstandards der Grundschule fest, dass die Kinder erlernen sollen zu sprechen, anderen zuzuhören, Gespräche zu führen, szenisch zu spielen und über Lernen zu sprechen (Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Primarbereich, 2004: 7). Diese Sprachkompetenzen werden im Rahmen der mündlichen Unterrichtsbeteiligung und insbesondere im Erzählkreis eingeübt. Im Gegensatz zu außerschulischen Gesprächssituationen lernt das Kind, in der Schule gemäß einer zugewiesenen Rolle zu kommunizieren; die Gesprächsbeteiligung ist jedoch nicht freiwillig. Weiter schließt die mündliche Kommunikation in der Schule eine hohe Anzahl von Akteuren – eine gesamte Schulklasse – ein (Schulz, 2012: 7-9). Im Erzählkreis erhält die Schülerin oder der Schüler explizit die Gelegenheit komplexer mündlicher Sprachäußerungen. Die Gesprächsinhalte werden vorab festgelegt und es herrschen konkrete Gesprächsregeln. Die Einführung des Gesprächsthemas und die Rückführung in das Gespräch erfolgen von der Lehrkraft. Inwiefern diese Unterrichtsform die mündlichen Kompetenzen der Kinder fördert, bleibt ungeklärt (ebd. 13-14).

Im Lehrplan Deutsch für die Grundschule wird festgelegt, welche Fertigkeiten die Kinder bis zum Ende der Schuleingangsphase und bis zum Ende der vierten Klasse erreicht haben sollen. Die Methodenwahl liegt bei den Schulen und ihren Lehrkräften. Im Schulalltag können verschiedene Methoden zum Einsatz kommen. Einige Methoden werden kurz aufgezeigt: Bei den Synthetischen Leselernmethoden wird von einzelnen Buchstaben - vom Laut - ausgegangen; die einzelnen Buchstaben werden miteinander verbunden. Hierzu zählt die Buchstabiermethode³⁶ als älteste Leselehrmethode, an deren Anfang das Auswendiglernen des ABC und dann das Zusammenziehen von Buchstaben zu Silben und von Silben zu Wörtern stehen. Die

³⁶ Die Buchstabiermethode wurde bereits in Preußen 1892 verboten.

Lehrerin oder der Lehrer sprach das Ergebnis vor und die Kinder sprachen nach.³⁷ Eine weitere synthetische Methode ist die Lautiermethode; die Buchstaben werden nicht mehr entsprechend dem Alphabet, sondern nach der Leichtigkeit der Lautwahrnehmung präsentiert; anstatt des Buchstabennamens wird der Laut verwendet. Die einzelnen Laute werden anfänglich zu einem Wort, später die Wörter zu Sätzen zusammengezogen. Das Erlernen der Laute kann durch Anlauttabellen unterstützt werden. Kritisch ist einzuwenden, dass bei der synthetischen Leselernmethode ein Klangbild konstruiert wird, das nicht natürlich klingt – das Wort wird gedehnt und das Kind muss aus der verfremdeten Aussprache auf das Wort Rückschlüsse schließen können. Eine falsche Betonung des Wortes kann das Erkennen des Wortes erschweren. Gleitlaute können eingefügt werden. Zudem wird das sinnerfassende Lesen vernachlässigt. Die Lautiermethode ist für einsprachig aufwachsende Kinder entwickelt worden. Bei Kindern mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache können Probleme erwartet werden, da die Laute der Herkunftssprache und der deutschen Sprache nicht immer deckungsgleich sind.³⁸ Hieraus kann resultieren, dass Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache die akustische Aufschlüsselung der einzelnen Wörter nicht so gut gelingt und diese dann nicht imstande sind, Wörter lautgetreu aufzuschreiben.³⁹

Als Analytische Leselernmethoden ist die Normalwörtermethode zu nennen. Das Wort wird mit den Kindern als Ganzes gelesen, das Wort wird im nächsten Schritt zerlegt und dann Buchstabe für Buchstabe wieder aufgebaut. Im Prozess wird das Lesen und Schreiben des Wortes eingeübt. Die Ganzheitsmethode zielt darauf ab, das Wortschriftbild visuell abzuspeichern, um wieder darauf zurückgreifen zu können. Gemeinsamkeiten und Unterschiede am Anfang, am Ende und in der Mitte verschiedener Wortschriftbilder werden zu einem späteren Zeitpunkt herausgearbeitet. Die Ganzheitsmethode basiert auf dem Gedanken, dass das Kind imstande ist, die visuellen Details zu erkennen und abzuspeichern. Kinder, die mit der Ganzheitsmethode Lesen lernen, können erwartungsmäßig später selbstständig Wörter verschriften; die Korrektur von Fehlern über die akustische Überprüfung ist bei dieser Methode am Lernanfang nicht gegeben. Zudem sind Kinder benachteiligt, die eine schwache visuelle Wahrnehmungsfähigkeit haben und sich schlecht Wortbilder merken können; zudem haben Kinder, die nicht über ausreichende Fähigkeiten der Differenzierung optischer Merkmale verfügen, mit

³⁷ Da die Buchstabiermethode mit den Buchstabennamen statt des entsprechenden Lautes des Buchstaben arbeitet, sind fehlerhafte Verschriftungen zu erwarten, derart, dass Vokale im Wort ausgelassen werden, die im Konsonantennamen vorkommen.

³⁸ Für Kinder mit türkischer Herkunftssprache können zum Beispiel die Vokale <e>, <i> und <i ohne Punkt> im Türkischen und die Vokalwerte des langen und kurzen <e> oder <i> zu Problemen führen.

³⁹ Bei der Testung von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache mit Hilfe der Hamburger Schreibprobe schnitten viele Schülerinnen und Schüler mit Werten für die „alphabetische Strategie“ im Bereich der deutlichen Schwäche ab.

größeren Problemen zu rechnen. Beide Methoden kommen heute an Grundschulen nicht mehr in Reinform zum Einsatz. An vielen Schulen werden Mischformen der Leselernmethoden zur Anwendung gebracht. Die Methode wird von der Schule im Konzept festgelegt oder von der Lehrperson ausgewählt.⁴⁰

Der Anfangsunterricht kann nach dem Ansatz von Reichen „Lesen durch Schreiben“ gestaltet werden. Die Kinder schreiben mithilfe einer Anlauttabelle je nach ihrem Lernstand kleine einfache Wörter bis hin zu kurzen Texten. Kinder lernen durch Einsicht wie Wörter geschrieben werden; indem Wörter in ihre Lautfolge zerlegt werden, können die Kinder sie Buchstabe für Buchstabe anhand der Anlauttabelle aufschreiben und lernen nebenher Lesen ohne zusätzliche Anweisung. Jedes Kind lernt bei dieser Methode gemäß seinem Lerntempo. Der Ansatz „Lesen durch Schreiben“ ist als Gegenpol zum Fibel gestützten Unterricht anzusehen. Der von der Lesefibel gestützte Unterricht zielt darauf ab, dass Kinder von Anfang an richtig schreiben und sich durch häufiges Abschreiben die richtigen Wortschriftbilder merken. Die Fibel legt den didaktischen Verlauf des Sprachunterrichts fest und wird als motivierend angesehen, da sie meist mit anschaulichen Illustrationen versehen ist; die Lernprogression in Form von anfänglich kurzen Wörtern oder sogar Silben hin zu längeren Texten ist dem Fibelwerk immanent und lässt keinen Raum für individuelle Lernentwicklungen.

An Grundschulen wird die Rechtschreibwerkstatt von Sommer-Stumpenhorst eingesetzt. Der Aufbau der Rechtschreibwerkstatt fußt auf den Gedanken, dass die deutsche Rechtschreibung einem Ordnungssystem⁴¹ folgt und die Kinder dieses nach vorgegebenen Entwicklungsstufen durchlaufen; die Entwicklungsstufen beginnen bei der Lautebene, gehen über die Wortebene zur Textebene. Die Rechtschreibwerkstatt ist in 12 Räume unterteilt, die das Kind im Schriftspracherwerb durchläuft. Das Lern- und Übungsmaterial ist gleichbleibend aufgebaut; sobald das Kind in die Arbeit mit den Materialien eingeführt ist, kann es nach eigener Geschwindigkeit den Schriftspracherwerb vorantreiben. Problematisch ist die Lese-Rechtschreibwerkstatt für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache anzusehen, da die Kinder, die sich die deutsche Sprache phonetisch noch nicht aufschlüsseln konnten, wesentlich länger im Lautbereich verbleiben werden. Positiv ist anzumerken, dass die Rechtschreibwerkstatt ein Hörtraining⁴² für Einzellaute umfasst, welches eine eventuelle phonetische Schwäche insbesondere bei Kindern

⁴⁰ Der Spiegel 25/2013 berichtet, dass es keine Informationen dazu gibt, an welchen Schulen nach welchen Methoden unterrichtet wird. Nachzulesen unter <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-98091072.html> Zugriffsdatum 10.10.2014.

⁴¹ Die Ausnahmebeschreibung findet ebenfalls Berücksichtigung im Sommer-Stumpenhorst Konzept.

⁴² Die Wort-Sortiermaschine von Graph Ortho umfasst phonetische Übungen zu allen Buchstaben; zudem können die Wörter in verschiedene Herkunftssprachen übersetzt werden.

mit nichtdeutscher Herkunftssprache auszugleichen ermöglicht. In den Wortschatzkarteien gibt es Übersetzungen in zahlreichen Sprachen.

2.5. Sprachstandserhebungen in der deutschen Sprache

Im Laufe von Kindheit und Jugendalter finden Sprachstandserhebungen in verschiedenen Institutionen statt, denn der Kompetenz in der deutschen Sprache wird eine große Bedeutung für die Bildungsbeteiligung zugesprochen. Im Folgenden wird kurz aufgezeigt, welche Sprachstandserhebungen für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder und für Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache im Vorschul- und Grundschulalter durchgeführt werden.

2.5.1. Sprachstandserhebung im Rahmen der Vorsorgeuntersuchungen

Im Rahmen der Vorsorgeuntersuchungen beim Kinderarzt, die sogenannten U-Untersuchungen, findet die Sprachentwicklung im Hinblick auf den Schriftspracherwerb in der Untersuchung U7a besondere Beachtung. Bei der U 7a kommt der SBE-3-KT zur Diagnostik zum Einsatz. Dieser Test wird als Screeningverfahren zur Früherkennung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen im Alter vom 32. bis zum 40. Lebensmonat eingesetzt. Die Sprachbeurteilung erfolgt durch die Eltern; diese sind aufgefordert anzukreuzen, welche Wörter und grammatische Fertigkeiten das Kind bereits beherrscht.⁴³ Bei mehrsprachigen Kindern kann nur eine Aussage über eine Sprachentwicklungsstörung getroffen werden, wenn in der Herkunftssprache und in der Zweitsprache Sprachauffälligkeiten vorliegen. Um Sprachauffälligkeiten in beiden Sprachen zu erfassen, müsste eine herkunftssprachliche oder im Idealfall bilinguale Fachperson in die Beurteilung mit einbezogen werden. Zudem ergibt sich die Schwierigkeit, dass Testverfahren in den Herkunftssprachen fast ausschließlich für monolinguale Kinder entwickelt und geeicht wurden.⁴⁴ Ein unterdurchschnittliches Ergeb-

⁴³ Der SBE 3-KT umfasst 82 Wörter und 15 Fragen zu grammatischen Fertigkeiten. Die Liste der Wörter wurde derart ausgesucht, dass sprachlich altersgerecht entwickelte von sprachauffälligen Kindern unterschieden werden können. Für Eltern mit türkischer Herkunftssprache steht der Fragebogen zur orientierenden Überprüfung der muttersprachlichen Kompetenzen im Rahmen des SBE-2-KT zur Verfügung, der unter <http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/niedersachsen/pdf-files/opmuk.pdf> (Zugriffsdatum 24.03.2014) abrufbar ist. Zudem ist die SBE-2-KT (Sprachbeurteilung durch Eltern, Kurztest für die U7) in über 40 verschiedenen Herkunftssprachen unter http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/sprachstoerungen/sbe2kt_fremd.php (Zugriffsdatum 24.03.2014) abrufbar.

⁴⁴ Zur Abklärung von Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache steht ein Computerprogramm zur Verfügung, das ohne herkunftssprachliche Kompetenzen zur Überprüfung eingesetzt werden könnte. SREEMIK 2 stellt eine praktische Hilfe für eine differenzialdiagnostische Abgrenzung zwischen erwerbsbedingter Auffälligkeiten in der Zweitsprache Deutsch und einer Sprachentwicklungsstörung dar. Das Testverfahren liegt für die Herkunftssprache Russisch und Türkisch vor. Nähere Informationen sind unter <http://www.screemik.de/> nachzulesen (Zugriffsdatum 24.03.2014). Informationen darüber, ob diese Hilfsmittel im Rahmen der Vorsorgeuntersuchung Einsatz finden, konnte nicht aufgefunden werden.

nis bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache kann auf unzureichenden Kontakt zur deutschen Sprache zurückgehen (Suchodoletz, Kademann & Tippelt, 2011:3).⁴⁵

2.5.2. Sprachstandserhebung in der Kindertagesstätte

In Nordrhein-Westfalen wird der Sprachstand aller Kinder zwei Jahre vor der Einschulung erhoben. Dieses Verfahren erfolgt gemäß §36 Abs. 2 Schulgesetz NRW. Die Eltern der Kinder, die zwei Jahre später schulpflichtig werden, erhalten von der Gemeinde Informationen über das Verfahren sowie die Bildungs- und Fördermöglichkeiten vor der Schule. Zur Sprachstandsfeststellung teilen die Kindertagesstätten dem zuständigen Schulamt mit, welche Kinder zur Teilnahme verpflichtet sind. Kinder, die keine Kindertagesstätte besuchen, sind zur Teilnahme an der Sprachstandserhebung ebenfalls verpflichtet, die Eltern werden vom Schulamt hierüber informiert.

Die Durchführung der Sprachstandsfeststellung erfolgt in Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften und Fachkräften der Kindertagesstätten. Das eingesetzte Verfahren, Delfin 4, wurde von der TU Dortmund entwickelt; Kinder, die bei der Testung auffällig werden, sind für eine gezielte Sprachförderung vorgesehen. Das Testverfahren sieht zwei Stufen vor. Der Test „Besuch im Zoo“⁴⁶ wird auf Stufe I durchgeführt; entsprechend einer Entscheidungsmatrix werden die getesteten Kinder Fallgruppen zugeordnet: Kinder mit einer erreichten ausreichenden Punktzahl scheiden aus dem Verfahren aus, Kinder, bei denen keine eindeutige Aussage zum Förderbedarf getroffen werden kann, durchlaufen die Stufe II, auf der eine vertiefende Sprachstandstestung durchgeführt wird. Für Kinder, die das erste Testverfahren mit einem Ergebnis beenden, das eine Sprachförderung notwendig macht, wird eine zusätzliche Sprachförderung rechtlich verbindlich festgelegt. Stufe II der Sprachstandsfeststellung erfolgt anhand des Tests „Besuch im Pfiffikus“⁴⁷ und findet als Einzeltestverfahren statt.

⁴⁵ Zur Überprüfung der Validität des SBE-3-KT wurden 729 ausschließlich einsprachig deutsch aufwachsende Kinder herangezogen.

⁴⁶ Der Test „Besuch im Zoo“ umfasst die folgenden Aufgaben: a) Handlungsanweisungen ausführen: das Kind ist aufgefordert, Spielfiguren auf verschiedene Felder zu platzieren; b) Kunstwörter nachsprechen: das Kind soll Kunstwörter mit zwei bis vier Silben nachsprechen; c) Bild beschreiben: das Kind soll zu einem Bild Aussagen zu Akteuren, Ereignissen, Ortangaben machen; es soll Deutungen und Erklärungen abgeben können und durchgängige Sätze mit mindestens zwei Nebensatzkonstruktionen bilden können; d) Sätze nachsprechen: das Kind soll vier Sätze mit fünf bis neun Wörtern nachsprechen; zwei Sätze sind vollkommen sinnfrei.

⁴⁷ Der Test „Besuch im Pfiffikus-Haus“ besteht aus folgenden Untertests: a) Wortverständnis: das Kind muss entsprechend der Wortbedeutung auf das Zielwort zeigen; b) Begriffsklassifikation: das Kind hat zu einem Oberbegriff wie „Spielzeug“ einen Unterbegriff wie „Lego-Stein“ zu erkennen; c) Kunstwörter nachsprechen: das Kind hat sieben Kunstwörter mit zwei bis vier Silben nachzusprechen; d) Sätze nachsprechen: das Kind hat sechs Sätze mit fünf bis neun Wörtern nachsprechen; zwei der Sätze sind vollkommen sinnfrei; e) Pluralbildung: das Kind hat zu sechs Wörtern die Pluralformen zu benennen; zwei abgefragte Wörter sind Kunstwörter; f) Wortproduktion: das Kind hat zu Bildern Nomen, Verben, Adjektive und Präpositionen zu benennen; g) Bilderzählung: das Kind erzählt gemäß dem Bildimpuls und hat Einzelheiten, eigene Erfahrungen zum Thema, mindestens zwei Hauptinhalte, inhaltliche und temporale Zusammenhänge zu benennen. Die sprachlichen Äußerun-

Mit dem Inkrafttreten des KiBiz-Änderungsgesetzes⁴⁸ wird die bisherige Sprachstandsfeststellung sowie das Delfin 4-Verfahren durch eine alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung abgelöst.⁴⁹ Die alltagsintegrierte Sprachbildung stellt kein Konzept dar. Sprachförderung soll gemäß den Interessen und den Ressourcen des einzelnen Kindes in den Alltag eingebaut werden. Sie umfasst Artikulation und Lautwahrnehmung, Wortschatz und Wortbedeutung, Sprachmelodie, grammatische Regelbildung und Satzbau sowie sprachliches Handeln (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014: 7). Das Sprachbeobachtungsverfahren findet entwicklungs- und prozessbegleitend statt; die kindlichen Sprachkompetenzen im Kindertagesstättenalltag sollen so beurteilt werden. Die sprachlichen Mittel, über die ein Kind verfügt, sollen mindestens einmal jährlich anhand eines prozessbegleitenden Verfahrens⁵⁰ dokumentiert werden. Für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache sollen geeignete Beobachtungsverfahren⁵¹ eingesetzt werden. Die sprachlichen Entwicklungsschritte des Kindes mit nichtdeutscher Herkunftssprache sollen dokumentiert und zur individuellen Planung der alltagsintegrierten Sprachförderung herangezogen werden. Die Eltern sollen in die Sprachbeobachtung einbezogen werden und zusätzliche wichtige Informationen – auch zur Entwicklung der Herkunftssprache – geben können. Um dieser Aufgabe gewachsen zu sein, soll das pädagogische Fachpersonal geschult werden (a.a.O. 8-9).⁵²

Bei Feststellung eines sprachlichen Förderbedarfs im Rahmen des Delfin 4- Verfahrens werden die Eltern informiert, dass sie die Kindertagesstätte innerhalb von vier Wochen über den Förderbedarf in Kenntnis zu setzen haben. Kinder, die bis zu diesem Zeitpunkt keine Kindertagesstätte besuchen, sind zwecks Sprachförderung in einer Tagesstätte anzumelden; sie werden vom Jugendamt durch einen förmlichen Bescheid zur Teilnahme an einem vorschulischen Sprachförderprogramm verpflichtet. Bei der Schulanmeldung wird der Sprachstand aller Kinder, die im nächsten Schuljahr eingeschult werden, ein zweites Mal überprüft (Schulministerium Nordrhein-Westfalen, 2009).

gen müssen mindestens eine Dreiwortäußerung, mindestens zwei aneinandergereihte Sätze und mindestens eine Hauptsatz-Nebensatzkonstruktion enthalten. Zudem gibt der Test ein Raster zu Auffälligkeiten im Sprachgebrauch vor: Fehlbildungen bei Einzellauten, Lautverbindungen, Wortschatzlücken, unvollständige Satzbildung, unverständliche Äußerungen und sprachliche Auffälligkeiten können angeleitet dokumentiert werden.

⁴⁸ Die Änderung tritt zum 01.08.2014 in Kraft.

⁴⁹ Weitere Informationen sind unter <http://www.mfkjks.nrw.de/kinder-und-jugend/kinder-in-nrw/sprachfoerderung.html> (Zugriffsdatum 15.10.2014) nachlesbar.

⁵⁰ Verfahren werden nicht genannt.

⁵¹ Welche Verfahren geeignet sind, wird nicht angegeben.

⁵² Details sind unter http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=32206&fileid=109109&sprachid=1 (Zugriffsdatum 15.10.2014) nachlesbar.

Mit dem Sprachstandserhebungsverfahren wurde einen hoher Anteil an Kindern vor der Einschulung erfasst; für das Jahr 2006/07 wurde eine Teilnahmequote für NRW von 97% der Kinder angegeben (Dietz & Lisker, 2008:72); für die Stadt Köln wurde für das Jahr 2009 eine Teilnahmequote von 95,4% ermittelt. Der durch das Sprachstandserhebungsverfahren ermittelte Förderbedarf lag für das Jahr 2009 für NRW bei 24%; für die fünf einwohnerstärksten Städte bei 25,2% für Düsseldorf, bei 29,3% für Essen, bei 29,7% für Köln, bei 33,6% für Dortmund und 38,1% für Duisburg. Betrachtet man den Förderbedarf für Köln kleinräumig, so zeigt sich, dass in 9 von 96 Stadtteilen mindestens jedes zweite Kind einen sprachlichen Förderbedarf aufweist (Dezernat für Bildung, Jugend und Sport der Stadt Köln, 2011: 8f.). Für die Jahre 2009 und 2010 wurde die Zahl der sprachauffälligen Kinder mit 29,5% und 29,5% angegeben. Für das Jahr 2011 lag der Anteil der sprachlich auffälligen Kinder für Köln bei 28,4% (Dezernat für Bildung, Jugend und Sport der Stadt Köln, 2012: 50).

Die Zweisprachigkeit der Kinder berücksichtigend wurde im Rahmen von „Delfin 4“ die Familiensprache des Kindes - als die Sprache, die in der Familie am häufigsten gesprochen wird - erfasst. Differenzierte Angaben erlauben folgende Auswertung in der Stadt Köln: In rund der Hälfte der Familie wird ausschließlich Deutsch, in 22% der Familie werden Deutsch und eine weitere Sprache und in 17% aller erfassten Familie wird kein Deutsch gesprochen. Den sprachlichen Förderbedarf für 2009 betrachtend wurde festgestellt, dass bei 40% der Kinder mit Sprachförderbedarf kein Deutsch zu Hause gesprochen wird, 21% der Kinder kommen aus rein deutschsprachigen Familien und 29% aus zweisprachigen Familien. Für das Jahr 2011 wurde ermittelt, dass 41,1% der sprachauffälligen Kinder zu Hause kein Deutsch sprechen, 28,8 % zweisprachig aufwachsen, 15,4 % dieser Kinder zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen und dass bei 14,7 % die Familiensprache unbekannt ist (Dezernat für Bildung, Jugend und Sport der Stadt Köln, 2012: 50).

Neben dem Zusammenhang der Familiensprache wurde für das Jahr 2009 die Abhängigkeit des sprachlichen Förderbedarfs vom sozioökonomischen Status der Familie betrachtet. Festgestellt wurde eine Korrelation der Sprachförderquote und des Anteils der Kinder in SGB II-Bedarfsgemeinschaften.⁵³ Je mehr Kinder in einem Stadtteil aus diesen finanziell benachteiligten Familien entstammen desto höher ist der Anteil der sprachbedürftigen Vierjährigen (Dezernat für Bildung, Jugend und Sport der Stadt Köln, 2011: 9f.). Der Sprachförderbedarf hängt von den sozioökonomischen Verhältnissen des Wohnumfeldes ab. Die hohe Korrelation

⁵³ Der Indikator für Kinderarmut, gemessen an der Anzahl der Kinder unter 15 Jahren, die in einer Familie leben, die SGB II-Leistungen erhalten, korreliert stark (Koeffizient von 0,8) mit der Sprachförderquote. Vergleicht man den Anteil der vierjährigen Kinder, die in SGB II-Bedarfsgemeinschaften aufwachsen, mit der Sprachförderquote, so ergibt sich ein Korrelationsquotient von 0,73.

zwischen dem sozioökonomischen Indikator und dem Anteil der sprachlich förderbedürftigen Kinder lässt vermuten, dass schwierige soziale Verhältnisse den sprachlichen Förderbedarf begünstigen und dieser nicht alleinig durch den Migrationshintergrund und die nichtdeutsche Herkunftssprache verursacht wird.

Für das Jahr 2011 wurde der Förderbedarf nach Verweildauer in der Kindertagesstätte aufgeschlüsselt; Kinder mit geringerer Verweildauer wiesen einen höheren Förderbedarf auf als Kinder, die bereits seit längerem eine Kindertagesstätte besuchen. Dieser Zusammenhang ist bei Kindern mit Migrationshintergrund besonders stark. Bei sprachauffälligen Kindern, die erst seit einem Jahr in einer Kindertagesstätte waren, hatten viele einen Migrationshintergrund. Jedes weitere Jahr des Besuchs einer Kindertagesstätte reduziert den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund nahezu um die Hälfte.⁵⁴

In den Kindertagesstätten kamen neben Delfin 4 andere Verfahren zum Einsatz. Hier können das Beobachtungs- und Förderverfahren SISMIK (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) und das neue Verfahren SELDAK (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern) genannt werden (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2008: 19). Das Verfahren SELDAK kommt nur bei Kindern zum Einsatz, deren Herkunftssprache Deutsch ist. Das Verfahren SISMIK soll eine fortlaufende Beobachtung von natürlichen und didaktisch initiierten Situationen im Kindergarten erlauben. Das Verfahren soll Auskunft über die Sprachlernmotivation und das Interesse des Kindes an der Sprache geben. Es umfasst aber auch Informationen darüber, ob ein Kind wesentliche Grammatikmerkmale beherrscht. Die Herkunftssprachenerhebung erfolgt über eine Befragung der Eltern zu den kindlichen Kompetenzen (Uysal & Röhner, 2008: 105f.). Dieses Verfahren findet zusätzlich zum Testverfahren Delfin4 statt, ist aber keineswegs obligatorisch; es dient vorrangig der Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung in der Kindertagesstätte (Lisker, 2010:17).

Bei der Sprachstandserhebung von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache mit dem Verfahren SISMIK fließen die muttersprachlichen Kompetenzen in die Sprachstandserhebung ein. Verfahren ausschließlich zur Feststellung der Zweitsprachkenntnisse Deutsch können die sprachlichen Fertigkeiten eines zweisprachigen Kindes nicht darstellen. Die ausschließliche Betrachtung der Zweitsprachkompetenzen kann in Fehlurteile münden, die durch das Anlegen von Normerwartungen einsprachig aufwachsender Kinder für zweisprachige Kinder entste-

⁵⁴ Für das Jahr 2011 wurde ermittelt, dass von knapp ein Drittel aller Kinder, die als sprachauffällig eingestuft wurden, einen Migrationshintergrund aufwiesen. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund lag somit 6-mal so hoch wie der Anteil der Kinder ohne Migrationshintergrund. Der Migrationshintergrund des Kindes ist jedoch nicht mit dem dominanten Gebrauch einer nichtdeutschen Herkunftssprache gleichzusetzen.

hen. Fehltritte der Sprachstandserhebungen führen zu falschen Förderentscheidungen. Denn ein Kind, das in beiden Sprachen einen niedrigen Sprachstand aufweist, bedarf einer ganz anderen Förderung als ein Kind, das in Bereich der Erstsprache einen altersgerechten Sprachstandard erreicht hat und in einem unvollendeten Zweitspracherwerb steckt. Hier drohen falsche Ursachenbeschreibungen wie das Vorliegen einer Sprachentwicklungsstörung (Reich, 2010a: 422). Fehltritte können auch beim Einsatz des Verfahrens SISMIK entstehen, da die herkunftssprachlichen Kompetenzen über die Eltern erfragt werden; die Eltern verfügen jedoch in der Regel nicht über ausreichende Kompetenzen zur Einschätzung sprachlicher Fertigkeiten.

Die oben genannten Sprachstandserhebungsverfahren Delfin 4, SISMIK und SELDAK werden im Vorschulalter zur Abklärung von sprachlichem Förderbedarf angewendet. Ob diese diagnostischen Verfahren jedoch den Sprachstand der Vorschulkinder messen, wurde bislang nicht überprüft. Methodisch problematisch erscheint zudem, dass der Sprachstand des Kindes nicht direkt zu messen ist, sondern nur anhand von Sprachstandsindikatoren geschätzt werden kann (Settinieri, 2012: 36f.). Die Sprachstandserhebung mehrsprachiger Kinder mit dem Verfahren Delfin 4 ist weiterhin kritisch zu betrachten, da seine Normierung zwar an einer sehr großen Stichprobe⁵⁵ vorgenommen wurde, diese jedoch ausschließlich monolinguale Kinder umfasste (ebd. 40). Die Praxis der Sprachstandserhebung mit Delfin 4 im Vorschulalter erfolgt somit ungeachtet der Tatsache, dass nicht geprüft wurde, ob das eingesetzte Verfahren erstens wirklich den Sprachstand bewertet und zweitens der Zweitsprachentwicklung Deutsch gerecht wird. Dem Verfahren SISMIK hingegen liegt eine sprachlich heterogene Stichprobe⁵⁶ zugrunde. Die Praxis der Sprachstandserhebung betrachtend erfolgt der Einsatz des Verfahrens nicht obligatorisch, sondern stellt für die Mitarbeiter der Kitas eine Option zur Professionalisierung der sprachpädagogischen Arbeit dar, um den Sprachaneignungsprozess mehrsprachiger Kinder im Zweitspracherwerb Deutsch systematisch zu begleiten. SISMIK unterstützt dabei sprachförderliche Situationen, wobei die Sprachlernmotivation in die Beobachtung einfließt (Lengyel, 2012: 27-29).

Der jüngsten Untersuchung zur Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich durch das Mercator-Institut zufolge weisen die in Nordrhein-Westfalen zum Einsatz kommenden Verfahren Delfin 4, SISMIK und SELDAK große qualitative Mängel auf; das Ver-

⁵⁵ Die Stichprobe umfasst 14.859 monolinguale Kinder, die unter Berücksichtigung des Geschlechts und des sozioökonomischen Status zusammengestellt wurde.

⁵⁶ Die Stichprobe setzt sich aus 2011 Kindern mit Migrationshintergrund zusammen, die aus 12 verschiedenen Bundesländern stammen, in 326 verschiedene Kitas gingen, 84 verschiedene Nationalitäten abdecken und 56 verschiedenen Sprachgruppen zuzuordnen sind.

fahren Delfin 4 erreichte 13⁵⁷ und die Verfahren SISMIK und SELDAK 14 von 32 Qualitätsmerkmalspunkten (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013). Ausgehend von diesem Ergebnis kann gesagt werden, dass es zu sehr vielen falschen Ergebnissen aufgrund dieser mangelhaften Sprachstandserhebungen und somit zu sehr vielen falschen Förderbedarfszuschreibungen gekommen sein muss.

Zur Sprachstandserhebung bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache im Vorschulalter kann zusammengefasst werden, dass weder ein nachweislich geeignetes Verfahren zur Zuweisung des sprachlichen Förderbedarfs existiert noch eine förderdiagnostische Beurteilung gewährleistet ist, die sicherstellt, dass nicht am individuellen Förderbedarf des Kindes vorbei gefördert wird.

2.5.3. Sprachstandserhebung im Rahmen der Einschulung

Mit der Änderung des Schulgesetzes NRW zum Beginn der Schulpflicht⁵⁸ von 2012 veränderte sich das Schulfähigkeitsprofil; Schulfähigkeit wird nicht mehr für die Einschulung vorausgesetzt; sie wird in Zusammenarbeit von Kindergarten, Schule und Familie angestrebt. Die Änderung des Schulpflichtgesetzes legt zudem fest, dass bei der Anmeldung zur Einschulung festgestellt werden soll, ob die Kinder die deutsche Sprache hinreichend beherrschen, um am Unterricht teilnehmen zu können.⁵⁹ Insbesondere bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache wird zur Erreichung der Schulfähigkeit ausgehend von der sprachlichen Förderung einer Fortführung durch Beobachtungs- und Sprachstandsfeststellungsverfahren der Zweitsprache empfohlen, um ausreichende deutsche Sprachkenntnisse zu gewährleisten.

Im Rahmen der Schulärztlichen Untersuchung erfolgt die Feststellung des individuellen Entwicklungsstandes mit dem Schwerpunkt Wahrnehmung und Sprache. Im Bereich Sprache werden abgeklärt: a) die Sprechfähigkeit des Kindes – Artikulationsfähigkeit, Sprachfluss, Sprachrhythmus, b) die Gesprächsfähigkeit – Sprechen und Zuhören c) die phonologische

⁵⁷ Im Bereich „Validität“ wurden die Prognostische Validität und die Alltagsnähe als nicht ausreichend eingestuft. Das Verfahren wurde als nicht ausreichend objektiv bewertet. Im Bereich „Normierung“ wurde die Unterscheidung der unterschiedlichen Zielgruppen als nicht ausreichend angesehen. Im Bereich „Fehlerquote“ wurde die Sensitivität, Spezifität und der RATZ-Index als nicht ausreichend angegeben. Im Bezug auf Mehrsprachigkeit wurden mangelnde Angaben zur Sprachbiographie, eventuell fehlerhafte Einschätzungen der befragten Eltern, unterschiedliche Diagnosen bei monolingualen/mehrsprachigen Kindern und fehlende Separierung der Normwerte für DaZ-Kinder kritisiert.

⁵⁸ §35 SchulG NRW zuletzt geändert am 13. November 2012 besagt, dass die Schulpflicht für alle Kinder, die bis Beginn des 30. September das sechste Lebensjahr vollendet haben, am 1. August des desselben Kalenderjahres beginnt. Schulpflichtige Kinder können nur noch aus erheblichen gesundheitlichen Gründen ein Jahr vom Schulbesuch zurückgesetzt werden. Die Entscheidung hierüber trifft die Schulleitung unter Heranziehung des schulärztlichen Gutachtens.

⁵⁹ Im Schulpflichtgesetz wird gemäß SchulÄndG03 §3 Absatz 3 festgelegt, dass Kinder, die nicht über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache zur Teilnahme am Unterricht verfügen, von der Schule zur Teilnahme eines vorschulischen Sprachförderkurses verpflichtet werden können, sofern sie nicht bereits in einer Tageseinrichtung an einer Sprachförderung teilnehmen.

Bewusstheit – Gliederungsfähigkeit, Identifizierung und Lautung, d) die Begegnung mit Symbolen und Schrift – Symbolverständnis, Konzept von Schriftkultur, Literaturbegegnung und Textverständnis und e) der Schriftgebrauch – Formwiedergabe und inhaltliche Dimension.

Im Rahmen des Anmeldeverfahrens hat die Schule zudem festzustellen, ob die Deutschkenntnisse des einzuschulenden Kindes hinreichend ausgebildet sind. Eine Abgleichung, nach welchen sprachlichen Standards die Beurteilung der sprachlichen Kenntnisse und des Zweitspracherwerbs Deutsch bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zu erfolgen habe, wird nicht festgelegt. Beurteilungsgrundlage für die Schule kann die Schulärztliche Einschätzung bieten. Das Schulministerium empfiehlt der Schule bei Zweifel an den ausreichenden sprachlichen Kompetenzen und bei fehlender Teilnahme einer vorschulischen Sprachförderung in einer Kindertagesstätte den Einsatz von zusätzlichen Testverfahren. In Fortführung der vorschulischen Sprachstandserhebungsverfahren im Rahmen „Delfin4“ wurde ein Anschlussverfahren „Delfin 5“⁶⁰ entwickelt, dessen Einsatz das Schulministerium empfiehlt.⁶¹ Neben dem Testverfahren „Delfin 5“ sind weitere vier Testverfahren zugelassen.⁶²

2.5.4. Sprachstandserhebungen und -messung in der Grundschule

Im Schulalltag wird Diagnostik schwerpunktmäßig zur Selektion von Schülerinnen und Schülern sowie zur Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eingesetzt; Förderdiagnostik findet weniger statt (Wiedenmann, 2008:81), obgleich sie ermöglicht, die Stärken und Schwächen des Kindes aufzudecken, um die nächstliegenden Förderschritte einzuleiten

⁶⁰ Der Test „Besuch im Weltall“ setzt sich aus folgenden Untertests zusammen: a) Wortverständnis: das Kind hat Zielwörter aus den Bereichen Nomen, Verben, Adjektiven und Präpositionen zu benennen; b) Sätze nachsprechen: das Kind hat elf Sätze mit sechs bis dreizehn Wörtern nachzusprechen; vier der nachzusprechenden Sätze sind völlig sinnfrei; c) Pluralbildung: das Kind hat zu vier Wörtern und sechs Kunstwörtern Pluralbildungen anzugeben; d) Reime erkennen: das Kind soll zu zehn vorgegebenen Wörtern ein Reimwort benennen; e) Wörter unterteilen: das Kind soll Wörter entsprechend der Silben unterteilen, die vorgegebenen Wörter umfassen drei bis sechs Silben; f) Grammatische Korrektheit: das Kind hat fehlerhafte Sätze zu korrigieren; die Fehler liegen im Numerus-Genus-Kasusbereich, im Bereich fehlerhafter Verbformen und in der Verbstellung im Satz; g) Anlaute erkennen: das Kind soll aus der Auswahl von drei Wörtern zwei Wörter mit demselben Anlaut nennen; h) Wortproduktion: das Kind soll Wörter aus den Bereichen Nomen, Verben, Adjektive und Präpositionen benennen; i) Bilderzählung: das Kind soll zu einem Bildimpuls erzählen. Bewertet wird der selbstbestimmte Erzählfluss, das Erkennen des Problems in der Geschichte und das Eingehen auf eine mögliche Lösung; als Mindestanforderungen werden eine Hauptsatznebensatzkonstruktion, die Verwendung von Konjunktionen, die Benennung von Akteuren und Inhalten, die Verwendung von direkter oder indirekter Rede sowie Deutungen und Kommentare zum Inhalt angesehen.

⁶¹ Trotz der Abschaffung des Delfin 4 Verfahrens zur Überprüfung des Sprachstands zwei Jahre vor der Einschulung empfiehlt das Schulministerium weiterhin den Einsatz des Verfahrens Delfin 5. Nachzulesen unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschulen/Sprachstandsfeststellung/index.html> (Zugriffsdatum 15.10.2014).

⁶² Weitere zugelassene Testverfahren sind „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“, „Fit in Deutsch“, „Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder“ und „CITO-Sprachtest“. Nähere Informationen zu diesen Testverfahren können über das Schulministerium NRW abgerufen werden.

(Reich, 2010a: 423). Förderdiagnostik stellt die Basis einer zielgerichteten Förderung dar und ist für den Lernerfolg unabdingbar (Fried, 2005:23). Die PISA-Studien haben im Rahmen des Verbesserungsbedarfs des deutschen Bildungssystems darauf verwiesen, dass die Diagnosekompetenz der deutschen Lehrkräfte mangelhaft sei. Nur 11% der deutschen Lehrerinnen und Lehrer waren in der Lage, die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler richtig einzuschätzen (Bainski, 2008: 25f./Wiedenmann, 2008: 81).

Die sprachlichen Leistungen, die die Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter zu erbringen haben, werden über die Kompetenzbeschreibungen im Lehrplan festgelegt. Die Bewertung, ob oder inwieweit das Schulkind diese Kompetenzerwartungen erfüllt und wie diese Leistungen in Form von Noten eingestuft werden, obliegt den Lehrerinnen und Lehrern. In der Grundschulzeit findet eine für alle Schülerinnen und Schüler verbindliche Lernstandserhebung in Form von Vergleichsarbeiten statt; die Durchführung wird im Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 20.12.2006 Stand 25.02.2012 - BASS 12-32 Nr.4 – wie folgt festgelegt: Vergleichsarbeiten dienen als Diagnoseinstrument, um die Qualitätsentwicklung und die -sicherung der schulischen Arbeit voranzutreiben. Mit den Aufgaben der Lernstandserhebung, die den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz entsprechen, soll der Kompetenzaufbau der Schülerinnen und Schüler langfristig überprüft werden. Die Lehrkräfte haben die Möglichkeit, die Leistungen ihrer Klassen auch standortübergreifend einzustufen und Stärken sowie Schwächen der Lerngruppen ausfindig machen zu können. Vergleichsarbeiten dürfen nicht als Benotungsgrundlage oder als Beurteilung der Übergangsempfehlung eingesetzt werden. In der Grundschule finden Vergleichsarbeiten – VERA 3- in der dritten Klasse in den Fächern Deutsch und Mathematik statt. Schülerinnen und Schüler sind zur Teilnahme an der Lernstandserhebung verpflichtet. Förderschülerinnen und Förderschüler, die nicht nach den Vorgaben der allgemeinen Schulen unterrichtet werden oder Schülerinnen und Schüler die aufgrund von Migration in den letzten zwölf Monaten unzureichende Zweitsprachkenntnisse aufbauen konnten, können von der Teilnahme befreit werden (BASS 12-34 Nr.4).

Im Gegensatz zu Klassenarbeiten werden bei Vergleichsarbeiten nicht unmittelbar behandelte Themen abgefragt. Lernstandserhebungen überprüfen, ob oder inwiefern die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen erreicht haben, die den Bildungsstandards und Kernlehrplänen zugrunde liegen. Vergleichsarbeiten sind keine individualdiagnostischen Tests, sondern geben Auskunft über den aktuellen Kompetenzstand von Lerngruppen. Um den unterschiedlichen Schulstandorten und deren sozialer Zusammensetzung gerecht zu werden, wurden „Standorttypen“ eingeführt, die einem gerechteren Vergleich von Lerngruppen entgegenkommt. Hier-

bei werden Schulen entsprechend ihrem Anteil an Migrantinnen und Migranten, der sozialen Herkunft der Schülerschaft und ihrem Urbanisierungsgrad zusammengefasst (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011:7-11).

Die Vergleichsarbeiten (VERA 3) findet an allen Grundschulen zu festgelegten Terminen⁶³ statt; die Kinder sind über die Durchführung und die Ziele der Vergleichsarbeiten vorab zu informieren. Bis zu einem Stichtag haben die Lehrkräfte die gewonnenen Daten online zu übermitteln. Alle Schülerinnen und Schüler der Klasse⁶⁴ müssen erfasst werden. Der Sprachhintergrund wird bei VERA 3 über das Merkmal „Deutsch dominant“ und „Deutsch nicht dominant“ erhoben. Unter „ND“ werden Kinder erfasst, bei denen unabhängig von Geburtsort oder Staatsangehörigkeit Deutsch nicht die vorwiegend gehörte oder gesprochene Sprache ist. Diese Merkmalsbestimmung geht auf die Annahme zurück, dass nicht die Herkunft oder Nationalität der Kinder, sondern die deutschen Sprachkompetenzen für den Bildungserfolg entscheidend sind. Die Ergebnisse der sprachlichen Leistungen werden entsprechend dieses Merkmals aufgespalten. Bei der Einteilung „Deutsch dominant“ und „Deutsch nicht dominant“ wird vernachlässigt, dass in den Familien eine Vielfalt von Formen gelebter Bilingualität existiert, der diese Einteilung nicht gerecht wird. Die Vergleichsarbeiten dienen neben der systematischen Schul- und Unterrichtsentwicklung als gezieltes Diagnoseverfahren, um Hinweise zu Stärken und Förderbedarfssituationen von Klassen und Lerngruppen zu ermitteln (BASS 12-34 Nr. 4).

Die in der Vergleichsarbeit abgefragten Kompetenzen im Bereich Deutsch spalten sich in „Lesen“ und „Sprechen und Zuhören“ auf. Die Kompetenzen für den Bereich Lesen werden wie folgt eingestuft: Stufe 1 – eindeutig angegebene Einzelinformationen identifizieren; Stufe 2 – benachbarte Informationen miteinander verknüpfen; Stufe 3 – „verstreute“ Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzes erfassen; Stufe 4 – für die Herstellung von Zusammenhängen auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen und Stufe 5 – auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen (Schulministerium, 2012: 8).

⁶³ Die Vergleichsarbeiten werden an drei Terminen durchgeführt. Der erste für Mathematik und die beiden anderen für Deutsch. Neben den Tagen sind zudem die Uhrzeiten für die Durchführung festgelegt.

⁶⁴ Kinder, die am Testtag nicht in der Schule sind, werden als „abwesend“ eingetragen, Kinder mit Sonderpädagogischen Förderbedarf werden „S“, Seiteneinsteiger mit ungenügenden Deutschkenntnissen mit „S“ erfasst. Unter „TD“ werden Teilleistungsstörungen in Deutsch, unter „TM“ in Mathematik und unter „TD+TM“ fächerübergreifende Teilleistungsstörungen festgehalten. Details können unter http://www.schulentwicklung.nrw.de/vera3/upload/mat_2014/VERA3_Durchfuehrung_Eingabe_NW_ONLINE.pdf (Zugriffsdatum 16.10.2014) nachgelesen werden.

Für die Kompetenzen „Sprechen und Zuhören“ wird die Einteilung wie folgendermaßen vorgenommen: Stufe 1 – bekannte Einzelinformationen erinnern und wiedererkennen; Stufe 2 – benachbarte Informationen miteinander verknüpfen und weniger bekannte Einzelinformationen reproduzieren; Stufe 3 – verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen; Stufe 4 – anspruchsvolle Erinnerungsleistungen und Details im Kontext verstehen und Stufe 5 – auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und auf zentrale Aspekte des Textes beziehen (ebd. 8).

Die Vergleichsarbeiten dienen der Standardsicherung in den Fächern Deutsch und Mathematik. Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten werden den schulischen Gremien zur Verfügung gestellt; die zuständige Schulaufsicht wird über die Ergebnisse informiert. Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten geben einmal Auskunft über Lösungs- und Fehlerhäufigkeiten und zum anderen über die Kompetenzstufen, die die Klasse als Ganzes und die Schülerinnen und Schüler im Einzelnen erreicht haben. Entsprechend der Ergebnisse obliegt es den Lehrkräften leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, die auf den beiden unteren Leistungsstufen stehen, aber auch leistungsstarke Kinder, gezielt zu fördern. Jedes einzelne Kind soll mithilfe von entsprechenden Lernarrangements mit den Anforderungen der jeweils nächsthöheren Stufe vertraut gemacht werden. Beispiele für entsprechende Lernarrangements werden vom Ministerium bereitgestellt⁶⁵ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013: 3-7).

In einem fünfjährigen Rhythmus werden zudem die Leseleistungen der Viertklässlerinnen und Viertklässler untersucht. Verwendet wird die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, die ursprünglich primär als internationale Vergleichsstudie gedacht war; ab 2009 gilt diese Untersuchung der zentralen Überprüfung der Bildungsstandards im Ländervergleich.⁶⁶ Konzeptionell wird die Leseleistung der Kinder am Übergang zur weiterführenden Schule im Sekundarschulbereich als Fertigkeit gesehen, schriftsprachliche Äußerungen verstehen und nutzen zu können, die Bedeutung eines Textes konstruieren und einen Zusammenhang zu Textsorte und Leseanlass herstellen zu können. Das Augenmerk liegt auf drei Bereichen der Lesekompetenz: Leseintentionen, Verstehensprozesse sowie Leseverhalten und Einstellungen zum Lesen (Tarelli, Wendt u.a., 2012:34). Die abgefragten Verstehensprozesse werden für die Untersuchung 2011 wie folgt unterteilt: a) explizit angegebene Informationen lokalisieren, b) einfache Schlussfolgerungen ziehen, c) komplexe Schlussfolgerungen ziehen, interpretieren

⁶⁵ Beispiele für kompetenzorientierte Lernarrangements in Deutsch sind unter www.standardsicherung.nrw.de/cms/kompass aufzufinden.

⁶⁶ Nachzulesen unter <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/laendervergleiche.html>. Zugriffsdatum 13.12.2013.

und kombinieren, d) Inhalt und Sprachgebrauch prüfen und bewerten (Bremerich-Vos, Tarelli u.a., 2012: 71). Die in der Leseuntersuchung fokussierten Verstehensprozesse stehen mit den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich gemäß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK)⁶⁷ in Einklang. Die Bildungsstandards im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ werden wie folgt länderübergreifend aufgeschlüsselt: über Lesefähigkeiten und – erfahrungen verfügen sowie Texte erschließen und präsentieren. Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit sollen dem Alter entsprechende Texte sinnentnehmend lesen können, verschiedene Formen von Sach- und Gebrauchstexten kennen sowie Erzähltexte, lyrische und szenische Texte unterscheiden können. Gemäß der Standards der KMK kann der IGLU-Lesetest als curricular valide angesehen werden (ebd.73f.).

Die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit werden entsprechend der sozialen Herkunft der Kinder differenziert, um das Ausmaß der sozialen Bildungsdisparitäten untersuchen zu können. Zur Differenzierung wird das Bildungsniveau,⁶⁸ der Berufsstatus⁶⁹ der Eltern und der Bücherbesitz⁷⁰ der Familien herangezogen (Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012: 176-181).

Die Lesekompetenzen der Grundschulkinder werden zudem gemäß dem Merkmal „Migrationshintergrund“ differenziert. In der Lese-Untersuchung 2011 werden für den internationalen und Ländervergleich innerhalb Deutschlands zwei unterschiedliche Differenzierungen vorgenommen. Für den internationalen Vergleich wird der familiäre Sprachgebrauch⁷¹ als zentraler Aspekt aufgenommen; für die innerdeutsche Analyse wird neben dem Sprachgebrauch das Geburtsland der Eltern als Indikator herangezogen.⁷²

⁶⁷ Die Zuständigkeiten für Bildung liegen laut Grundgesetz wesentlich bei den Ländern. Die Ständige Kultusministerkonferenz dient der gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Interessen. Um Mobilität zwischen Bundesländern gewähren zu können, obliegt es der Ständigen Kultusministerkonferenz Übereinstimmungen oder Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen zu sichern und auf die Einhaltung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsschule, Wissenschaft und Kultur zu gewährleisten.

⁶⁸ Die Einteilung erfolgt mit Hilfe der ISCED-Level. Bei der Auswertung werden zwei Gruppen berücksichtigt; Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen tertiären Bildungsabschluss – Fachhochschul-, Hochschulabschluss oder Promotion – erreichte und Familien, in denen kein Elternteil über einen solchen Bildungsabschluss verfügt.

⁶⁹ Der Berufsstatus der Eltern wird über die folgende Einteilung erreicht: „manuelle Arbeit“ – vom angelernten Arbeiter bis zur Fachkraft in der Landwirtschaft oder Fischerei; „Angestellte und kleinere Unternehmen“ und „Akademiker, Techniker und Führungskräfte“.

⁷⁰ Für den Bücherbesitz wird zwischen Schülerinnen/Schüler mit bis zu 100 und Schülerinnen/Schülern mit mehr als 100 Büchern unterschieden.

⁷¹ Die Erfassung des Sprachgebrauchs wurde in der Untersuchung 2011 über die Abstufungen: die Kinder sprechen die Testsprache zu Hause „nie“, „manchmal“ sowie „immer oder fast immer“ eingeordnet.

⁷² Die unterschiedliche Erfassung des Merkmals Migrationshintergrund ausschließlich über den Sprachgebrauch für den internationalen Vergleich und der zusätzlichen Heranziehung des Geburtsortes bei der innerdeutschen Auswertung ist im Forschungsdesign begründet. Die Berücksichtigung des Elterngeburtslandes zog eine Um-

Die Erhebungen zur Lesefertigkeit in der 3. und 4. Klasse können den Lehrkräften zu einem differenzierten Blick auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verhelfen: sie können schließlich für die einzelnen Kinder ermitteln, auf welcher Stufe der Kompetenzerwartungen sich das einzelne Kind befindet. Obwohl diese Verfahren nicht förderdiagnostisch ausgerichtet sind, bieten sie über die Kompetenzstufen Einstufungsmöglichkeiten für Fördermaßnahmen im Bereich der inneren Differenzierung. Insbesondere in Anlehnung an die Vergleichsarbeiten in der 3. Klasse wurden zahlreiche Texte veröffentlicht, die zur Überprüfung der Lernprogression eingesetzt werden können. Ob und inwieweit nach der Lernstandserhebung eine gezielte Förderung erfolgt, wurde noch nicht empirisch erfasst. Zudem wurde nicht überprüft, welche Maßnahmen die einzelnen Lehrkräfte oder Schulleitungen aus den Ergebnissen der Lernstandserhebungen ableiten, um sicherzustellen, dass an ihrer Schule die Bildungsstandards erreicht werden. Die Eltern sind über die Ergebnisse ihres Kindes bei der Lernstandserhebung zu informieren; die Ergebnisse auf Schulebene werden jedoch nicht der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Zur Erfassung der Lese-Rechtschreibkompetenzen in der Grundschule können zwei Arten der Leistungsbeurteilung unterschieden werden: die erste erfolgt als explizites Urteil, das sich auf erhobene Daten - in Form von Klassenarbeiten, mündliche Prüfungen und informelle Tests - stützt. Die gewonnenen Informationen werden mit einer Norm verglichen, die als Vergleichsmaßstab angesetzt wird. Demnach ist eine Leistung gut, wenn sie a) besser als die Leistung der anderen Lernenden ist, b) der Lernende seine Leistungen steigern konnte und c) ein angestrebtes Lernziel erreicht worden ist. Die Beurteilung erfolgt bei Korrekturen von schriftlichen Arbeiten oder in Situationen, in denen die Lehrperson ihre Aufmerksamkeit gezielt auf eine Schülerin oder einen Schüler lenkt. Die Beurteilungsinformationen können durch mehrere Situationen gesichert, gewichtet und reflektiert werden.

Die zweite Beurteilung von Leistung ist impliziter Natur: die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden intuitiv eingeschätzt, um Bewertungen vorzunehmen oder um Entscheidungen treffen zu können. Dies kann im Unterricht oder gründlicher reflektiert außerhalb des Unterrichts erfolgen. Die Leistungen der Schülerin oder des Schülers werden mit den allgemeinen Erwartungen an die Klasse oder mit den Erwartungen an sie oder ihn verglichen. Diese Beurteilungen laufen eher unsystematisch, ungezielt und beiläufig ab; es werden intuitive und subjektive Einschätzungen vorgenommen, die im Schulalltag oft mit bestimmten Handlungsentwürfen und -routinen verknüpft sind (Schrader & Helmke, 2002:45f.).

formulierung der Items nach sich und beeinflusst somit die Vergleichbarkeit der Datensätze von 2001, 2006 und 2011. Aus diesem Grunde wurde das Geburtsland der Eltern nicht in alle Auswertungen einbezogen.

2.5.5. Sprachstandserhebungen am Übergang zur Sekundarstufe I

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW empfiehlt die Sprachstandserhebung in der Unterrichtssprache Deutsch am Übergang zur weiterführenden Schule insbesondere bei Kindern aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte. Zur Überprüfung der Kompetenzen stehen standardisierte und informelle Verfahren zur Verfügung. Als standardisiertes Verfahren werden C-Tests empfohlen. Diese bestehen aus vier oder fünf kurzen, altersgemäßen Texten, die in sich geschlossen vorliegen. Im Text werden einzelne Wörter nach einem bestimmten Muster beschädigt, das heißt die Hälfte jedes zweiten Wortes wird ausgelassen. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Wörter wiederherstellen. Die Wiederherstellung des Textes hängt von der Sprachkompetenz der Probanden ab; je größer die Sprachfähigkeit desto besser ist der Lösungsversuch.⁷³ Das Verfahren eignet sich zum Schuleinsatz, da es zeitökonomisch und beliebig wiederholbar ist. Die C-Tests können vom Lehrpersonal hergestellt werden;⁷⁴ es liegen jedoch auch Mustertexte vor. Die C-Tests können als Dokumentation der Lernprogression der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler findet bei diesem Testverfahren keine Berücksichtigung.

Als zweites standardisiertes Verfahren wird das „Tulpenbeet“ empfohlen. Es wurde 2009 im Rahmen des BLK-Modellprogramms FörMig „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ als ein förderdiagnostisches profilanalytisches Instrument entwickelt; es legt den Schwerpunkt auf Text- und Erzählkompetenz. Zur Erfassung dieser schriftsprachlichen Fertigkeiten anhand der Schreibaufgabe „Tulpenbeet“ erhält das Kind einen bildlichen Impuls mit einer kurzen Anleitung. Zu einer fünfteiligen Bildfolge soll ein narrativer Text verfasst werden und die Schülerinnen und Schüler sollen darlegen, was in der jeweiligen Szene passiert sein könnte. Die Geschichte bezieht sich auf eine typische Begebenheit des Familienalltags mit der lustigen Pointe: der Vater stürzt beim Fotografieren ins Tulpenfeld. Der Aspekt der Mehrsprachigkeit findet Berücksichtigung, da das Testverfahren neben der deutschen Sprache zudem in Türkisch und Russisch vorliegt. Das Testverfahren wird im Rahmen des FörMig-Programms empirisch geprüft und soll optimiert werden. Die in den Untertests überprüften Bereiche sind Textbewältigung, Wortschatz, Textkohäsion und Verwendung bildsprachlicher Elemente. Da die Auswertungshinweise sehr strukturiert sind, ermöglicht dieses Verfahren auch ungeübten Lehrerinnen und Lehrern den Einsatz dieses Diagnoseinstruments.

⁷³ Der C-Test gibt keine Auskunft über das allgemeine sprachliche Können der Schulkinder; die Lesefertigkeit, die Orthographie, der Wortschatz/Fachwortschatz und grammatisches Regelwissen wie Adjektivdeklinaton, Pluralbildung, Verbänderungen werden abgefragt.

⁷⁴ Texte können mithilfe eines Programms in C-Tests umgewandelt werden. Programm ist unter http://lingofox.dw.de/C-Test_out.php (Zugriffsdatum 26.03.2014) abrufbar.

Für Durchführung und Auswertung werden je 30 Minuten angesetzt (Gantefort & Roth, 2008: 29-31).

Als drittes Instrument wird den Schulen die „Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung“, an die Hand gegeben, die es ermöglichen soll, die Schreibfertigkeiten in der deutschen Sprache differenziert einzuschätzen. Das Verfahren ist für eine fächerübergreifende Zusammenarbeit von Deutschlehrern und Fachlehrkräften einsetzbar. Im Unterricht verfasste Texte der Schülerinnen und Schüler können anhand eines Auswertungsrasters⁷⁵ in lexikalischer, syntaktischer und textueller Hinsicht eingestuft werden. Bei diesem Verfahren findet Mehrsprachigkeit keine Berücksichtigung.

Am Übergang zur weiterführenden Schule wird der Einsatz des Duisburger Sprachstandtests⁷⁶ empfohlen. Zu Beginn des 5. Schuljahres kann mithilfe des Tests die Sprachfähigkeit in Deutsch eingeschätzt und am Ende der Jahrgangsstufe 5 können die erreichten Fortschritte ermittelt werden. Im Test werden die Bereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik, Satzbau und Rechtschreibung erfasst. Der Test dient der Ermittlung des sprachlichen Förderbedarfs.⁷⁷

2.6. Sprachfördermodelle

Die Förderung der sprachlichen Entwicklung jedes Kindes gehört mit zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertagesstätte.⁷⁸ Sie hat diesen Bildungsauftrag umzusetzen; die sprachliche Förderung⁷⁹ muss konzeptionell festgelegt sein. Darüber hinaus schreibt das Kinderbildungsgesetz NRW eine spezielle Sprachförderung für Kinder vor, die nicht im alltagsmäßigen Umfang Kenntnisse der deutschen Sprache aufweisen. Wird bei einem Kind im Vor-

⁷⁵ Die Analyseraster „Erklären“ und „Berichten“ sowie eine Musteranalyse sind unter www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/kud/Erprobung_Duisburg_Beiispiel.pdf (Zugriffsdatum 28.03.2014) abrufbar.

⁷⁶ Der Duisburger Sprachstandtest wurde in enger Zusammenarbeit mit Schulen entwickelt und wurde laut Aussage des Ministeriums in zahlreichen Schulen unterschiedlicher Schulform eingesetzt. Für das Jahr 2007 wurde eine Beteiligung von 11937 Schülerinnen und Schülern (davon 5162 mit Migrationshintergrund) ermittelt. Nähere Informationen sind unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschulen/Sprachstandsfeststellung/index.html> (Zugriffsdatum 28.03.2014) abrufbar.

⁷⁷ Der Duisburger Sprachtest ist ein informelles Verfahren; das Verfahren ist nicht normiert und sollte nicht als Prüfungsinstrument eingesetzt werden.

⁷⁸ Im Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz KIBIZ) Stand vom 20.09.2013 wird die Förderung der Sprachentwicklung aller Kinder in §13 festgeschrieben. Das KIBIZ ist unter http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=29067&fileid=96058&sprachid=1 (Zugriffsdatum 28.03.2014) abrufbar.

⁷⁹ In den Einrichtungen wird zu einem großen Teil „alltagsintegrierte Sprachförderung“ praktiziert. Dies wurde in einer Evaluationsstudie zur Sprachförderung im Elementarbereich festgestellt. Nachzulesen unter http://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/51/elementarbereich/Vorlaeufiger_Gesamtbericht.pdf (Zugriffsdatum 28.03.2014).

schulalter ein Sprachförderbedarf⁸⁰ festgestellt, nimmt dieses an einem speziellen Sprachförderprogramm teil. Die Feststellung beinhaltet keine förderdiagnostischen Informationen. Die Kindertagesstätte wählt das Förderprogramm aus.

2.6.1. Programme zur Sprachförderung in der Familie

Das Sprachförderungsprogramm „Griffbereit“ der RAA⁸¹ richtet sich an Eltern von 1-3 jährigen Kindern. Vorausgesetzt wird, dass grammatische Strukturen bereits vor dem dritten Lebensjahr festgelegt werden, die das erfolgreiche Lernen von weiteren Sprachen bedingen. Erlernen die Kinder diese Strukturen nicht in der Herkunftssprache, ist der Lernerfolg in der Zweitsprache Deutsch gefährdet. Dieses Programm dient der Förderung der herkunftssprachlichen Kompetenzen, der ersten Kenntnisse in der deutschen Sprache und der allgemeinen frühkindlichen Entwicklung. Eltern werden als Akteure der frühkindlichen Sprachbildung dazu befähigt, mit ihren Kindern entwicklungsfördernde Kommunikations- und Sprachspiele durchführen zu können. Das Programm setzt auf Empowerment; neues Wissen bestärkt die Eltern, die Sprachentwicklung ihrer Kinder sicherer und zielgerecht vorantreiben zu können. Zielgruppe des Programms sind bildungsinteressierte Eltern mit Zuwanderungsgeschichte, die bisher nur einen geringen Zugang zu Bildung hatten. Die Eltern werden in der deutschen und in ihrer Herkunftssprache begleitet. Das Sprachprogramm zielt auf eine solide Mehrsprachigkeit ab. Die Förderprogramme finden in den Kindertagesstätten⁸² statt und die Kurse werden von ausgebildeten möglichst zweisprachigen Elternbegleiterinnen geführt; zur zweistündigen wöchentlichen Sitzung erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer häusliche Übungen (RAA, 2012).⁸³

Das Sprachförderprogramm „Rucksack“⁸⁴ hat als Zielgruppe Eltern mit Zuwanderungsgeschichte und ihre Kinder von 4-6 Jahren; es richtet sich jedoch auch an die Kindertagesstätte.⁸⁵ Das Programm, das Elternbildung und Sprachförderung zusammenführt, wird von ausgebildeten möglichst zweisprachigen Elternbegleiterinnen geleitet. Das „Rucksack“ Programm setzt wie das „Griffbereit“ Programm an der Förderung der herkunftssprachlichen und deutschen Sprachkompetenzen an; Eltern sollen zu kompetenten Sprachvorbildern ausgebildet

⁸⁰ Bislang über „Delfin 4“ ermittelt.

⁸¹ Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien. Seit Mitte 2013 in Kommunale Integrationszentren umbenannt.

⁸² Zur Durchführung der Griffbereit-Sprachförderkurse schließt die RAA mit den Kindertagesstätten Vereinbarungen ab. Die Kindertagesstätten erhalten die Materialien und eine finanzielle Unterstützung; sie verpflichten sich im Gegenzug zur Einhaltung der Qualitätsstandards.

⁸³ Die Elternmaterialien umfassen 64 Bausteine; die Materialien liegen in verschiedenen Herkunftssprachen vor.

⁸⁴ In NRW arbeiten ungefähr 300 Kindertagesstätten mit dem „Rucksack“ Programm.

⁸⁵ Die Anbindung an eine Kindertagesstätte ist Bedingung für die Durchführung des Programms.

werden. Der Sprachförderaspekt stellt jedoch nur einen Teil des ein- bis zweijährigen Förderprogramms dar und bildet verschiedene Lebensbereiche⁸⁶ ab. Parallel zum „Griffbereit“-Programm erhalten die Eltern häusliche Förderarbeiten.

2.6.2. Sprachförderprogramme im Kindergarten

Zur Umsetzung der Bildungsvereinbarung NRW⁸⁷ stehen verschiedene Sprachförderprogramme zur Verfügung. Einige dieser Konzepte werden hier kurz vorgestellt:

- Das Programm von Zvi Penner ist in deutschen Tageseinrichtungen verbreitet. Das Programm basiert auf dem Gedanken, dass Kinder im unvollendeten Zweitspracherwerb mit monolingualen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen vergleichbar seien; die Übungen sind demnach eng an sprachtherapeutische Maßnahmen angelehnt. In diesem Programm werden ausschließlich abstrakte Kompetenzen trainiert, die ohne gezielte Intervention nicht erworben werden könnten. Abgedeckt werden die Bereiche lexikalisches Wissen⁸⁸, Basisgrammatik⁸⁹ und die Beziehungen zwischen Grammatik und Satzbedeutung⁹⁰ (List, 2011: 47).
- Das Sprachförderprogramm „Deutsch für den Frühstart“ zielt ebenfalls auf produktive und rezeptive Fertigkeiten; gefördert wird hierbei aber eher kontextunabhängige Sprache, wie sie im Schulalltag verwendet wird. Das Konzept sieht eine Weiterführung der Förderung in den Grundschulbereich vor. Dieses Förderprogramm ist ausdrücklich für Migrantenkinder entwickelt; es wird dem unterschiedlichen Sprachstand insbesondere der zweisprachig aufwachsenden Kinder durch verschiedene Einstiegsphasen gerecht und dient der Kompensation von unzureichendem und „fehlerhaftem Deutsch“, das auf die Kommunikation von Kindern mit Zweitspracherwerb untereinander zurückgeht. Das Programm bietet eine Auswahl von über fünfhundert Spielen zu den Bereichen: Wortschatz, Grammatik⁹¹, Texte, phonologische Bewusstheit und mathemati-

⁸⁶ Im Sprachförderprogramm werden die Lebensbereiche Körper, Kleidung, Kindertageseinrichtungen, Gruppe, draußen Spielen, Bewegung, zu Hause, Essen, Trinken, Familie u.a. abgedeckt.

⁸⁷ Auf die Bildungsvereinbarung NRW wird unter 2.4.3. näher eingegangen.

⁸⁸ Lexikalisches Wissen wird als Fertigkeit der Wahrnehmung von Wortgrenzen und Veränderung von Wörtern aufgefasst; Silbenstruktur, Betonungsmuster und Wortbildung werden eingeübt.

⁸⁹ Unter dem Aspekt Basisgrammatik wird vor allem die grammtische Funktion von Artikeln und die Zweitstellung des konjugierten Verbs im Hauptsatz zusammengefasst.

⁹⁰ Bei den Beziehungen zwischen Grammatik und Satzbedeutung stehen Aktiv-Passivformen, zeitliche Abfolgen, Bezüge auf Bestimmtes und Allgemeines sowie Präpositionen im Vordergrund.

⁹¹ Im Bereich Grammatik werden insbesondere Stolpersteine für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache wie unterschiedliche Positionen des Verbs, Verbkonjugationen und Genusformen berücksichtigt.

sche Vorläuferfertigkeiten⁹². Beim Erwerb der Materialien erfolgt eine Verpflichtung zur Teilnahme an Wochenendschulungen (List, 2011:47f.).

- Das Programm „Wir verstehen uns gut“⁹³ ist aus der Praxis heraus entwickelt; es soll Anregungen zu eigenen Ideen und Variationen geben. Das Programm dient der Wortschatzerweiterung und besteht aus Bausteinen zu verschiedenen Themen aus der Lebenswelt der Kinder: wie Familie, die eigene Person, Kindergarten, Stadtteil, Kranksein, Essen und Trinken. Die Themenbereiche sind einheitlich nach Sprachzielen und Umsetzung aufgebaut. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird angeregt (List, 2011: 48-49).
- Das Förderprogramm „Kinder-Sprache stärken“⁹⁴ zielt darauf ab, Kindern ausreichend Gelegenheiten zu bieten, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu aktivieren, sie in verschiedenen Situationen zur Anwendung bringen zu können und ihre sprachlichen Möglichkeiten zu erweitern. Das Konzept richtet sich auch an Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache. Erzieherinnen und Erzieher sollen für die Bedeutung der Sprache im kindlichen Entwicklungsprozess sensibilisiert werden; sie sollen erkennen lernen, was Kinder sprachlich schon können und welche Strategien diese anwenden, um grammatische Regeln zu verinnerlichen und sich Wörter anzueignen (Sens, Jampert u.a., 2009: 185f.). Musik und Bewegung sowie Medien und Naturwissenschaften werden gemäß diesem Programm im Kindertagesstättenalltag miteinander verbunden. Das Förderprogramm umfasst Informationen zum Verlauf und zur Funktion des kindlichen Spracherwerbs, Erläuterungen und Anregungen zu den Sprachförderpotentialien, Grundsätze der Förderung von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache und Orientierungsleitfäden als Beobachtungshilfen für verschiedene sprachliche Bereiche wie Laute und Prosodie, Wörter und Bedeutungen, Syntax und Morphologie. Dieses Sprachförderprogramm unterstützt die Reflexion der Sprachförderung unabhängig davon mit welchem Konzept die Einrichtung arbeitet (List, 2011: 49-50).
- Eine den Schriftspracherwerb vorbereitende Förderung im Vorschulbereich, die in Kindertagesstätten Einsatz findet, ist das Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“. Das Programm orientiert sich an den Vorläuferfertigkeiten, die unter den Begrif-

⁹² Mathematische Vorläuferfertigkeiten wie Zahlfähigkeit, Kenntnis räumlicher und kausaler Beziehungen werden berücksichtigt.

⁹³ Das Programm wurde von der Regionalen Außenstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen (Düren) entwickelt.

⁹⁴ Das Förderprogramm wurde von der Arbeitsgruppe im Deutschen Jugendinstitut entwickelt.

fen Phonologische Bewusstheit im weiteren⁹⁵ und engeren⁹⁶ Sinne zusammengefasst werden. Das Programm besteht aus Spielen und Übungen, die sechs Bereichen zugeordnet werden können: Lauschspiele⁹⁷, Reime⁹⁸, Satz und Wort⁹⁹, Silben¹⁰⁰, Anlaute¹⁰¹ und Phone.¹⁰² Das Würzburger Trainingsprogramm umfasst tägliche Übungseinheiten mit einer Gesamtübungszeit von annähernd 20 Minuten, die über einen Zeitraum von 20 Wochen täglich in den Kindertagesstättenalltag eingebaut werden können.

2.6.3. Sprachförderprogramme in der Schule

Die Schulen sind aufgefordert ein schuleigenes Sprachförderkonzept für Kinder mit deutscher und mit nichtdeutscher Herkunftssprache zu entwickeln. Das Schulministerium NRW legt kein Standardförderprogramm für die Schulen fest; den Schulen stehen jedoch Anregungen zur Planung eines Sprachförderprogramms und eine Sammlung von Konzepten zur Verfügung. Exemplarisch wird hier ein Förderkonzept kurz beschrieben. Die Gemeinschaftsschule Adam-Stegerwald-Straße in Düsseldorf unterrichtet Kinder aus circa 25 Ländern, die zu einem Teil aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stammen. Die Schule setzt sich die Aufgabe sprachliche Defizite bei den Kindern aufzufangen und diese individuell zu fördern; DAZ¹⁰³-Unterricht hat die Aufgabe die sprachlichen Begebenheiten des Regelunterrichts vor- und nachzubereiten sowie sprachlich zu vertiefen. Die Sprachförderung findet in Form innerer und äußerer Differenzierung statt. Die äußere Differenzierung erfolgt in leistungshomogenen kleinen Lerngruppen; die Kinder werden individuell aber in enger Vernetzung mit den Inhalten des Regelunterrichts gefördert. Die innere Differenzierung wird in

⁹⁵ Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf die Silben- und Reimstrukturen der Sprache.

⁹⁶ Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich auf die kleinsten Einheiten der gesprochenen Sprache, das Phonem.

⁹⁷ Lauschspiele dienen der Schulung des kindlichen Gehörs und bereiten darauf vor, dass Sprache etwas ist, worauf zu hören/zu lauschen ist. Geräusche aus der Umgebung werden den Kindern präsentiert; diese sollen wiedererkannt werden.

⁹⁸ Übungen zu Reimwörtern sollen Parallelen in der Lautstruktur verdeutlichen; die Reime sollen zuerst von den Kindern nachgesprochen werden. Im nächsten Schritt dürfen die Kinder eigenständig Reime benennen.

⁹⁹ Die Kinder sollen damit vertraut gemacht werden, dass ein Satz aus Wörtern zusammengesetzt ist. Sie lernen die gesprochene Sprache in Wörter zu zerlegen (Analyse) sowie einzelne Wörter zu einem Satz zu verbinden (Synthese). Zu Beginn stehen Zwei-Wort-Äußerungen; die Einheiten werden dann länger.

¹⁰⁰ Die Kinder erlernen durch rhythmisches Sprechen, Wörter in Silben zu unterteilen; die Silbengrenzen werden durch „Klatschen“ deutlich gemacht.

¹⁰¹ Durch Dehnung des Anfangsbuchstaben beim Vorsprechen sollen die Kinder erhören, mit welchem Laut das Wort beginnt. Die Kinder werden zum Nachsprechen aufgefordert und sollen erlernen, den Anfangsbuchstaben vom Wortrest zu trennen. Im Verlauf sollen die Kinder lernen, den Anfangsbuchstaben durch einen anderen Anlaut zu ersetzen.

¹⁰² Die Kinder üben sich auf einzelne Laute im Wort zu konzentrieren und Lautgrenzen wahrzunehmen. Unterstützend kann das eigene Spiegelbild eingesetzt werden, um den Kindern an den kleinen Veränderungen der Mundstellung den Wechsel des Phons zu verdeutlichen.

¹⁰³ Deutsch als Zweitsprache

Form von Wochenplan, Freiarbeit und Teamteaching umgesetzt. Die Schule hat einheitliche Förderpläne entwickelt; zu den Förderplänen sind entsprechend Fördermaterialien zusammengestellt, die allen Kollegen zugänglich sind. Die Förderpläne erlauben die systematische Beobachtung und Beschreibung der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. Zudem werden begleitende Sprachförderaktivitäten wie das Leseprogramm „Antolin“, Kreatives Schreiben und Förderungen der Rechtschreibung und Grammatik angeboten.

Das Schulministerium NRW schlägt vor, dass die sprachliche Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund folgende Bausteine umfassen sollte: Sprechen und Hören, Wortschatzarbeit, Lesen, Abschreiben und Schreiben.¹⁰⁴ Desweiteren bietet das Schulministerium eine Handreichung zur Sprachförderung,¹⁰⁵ in der sie zu den einzelnen Förderbausteinen konkrete Förderinhalte und Beispiele für Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache aufzeigt. Diese Handreichung kann als Grundlage eines Förderkonzeptes eingesetzt werden. Inwieweit die Schulen jedoch von diesen Hilfsmitteln und Anregungen Gebrauch machen und inwieweit die Wirksamkeit der sprachlichen Fördermaßnahmen sichergestellt werden, ist unerforscht. Die Überprüfung der sprachlichen Förderung erfolgt im Rahmen der Qualitätsanalyse der Schule durch die Schulaufsicht. Die Begutachtung erfolgt mit Hospitationen an festgelegten Terminen und unter Berücksichtigung des Schulprogramms. Erwartungsgemäß wird die Schulaufsicht an diesen längerfristig vorher festgelegten Terminen weniger den Schulalltag, denn einen gut vorbereiteten Ausnahmeunterricht zu sehen bekommen.

2.6.4. Zusammenfassung

Die anhaltende Bildungsbenachteiligung von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache unterstreicht die Notwendigkeit, den Kindern möglichst früh und anhaltend sprachliche Förderung zukommen zu lassen. Den Institutionen Familie, Kindertagesstätte und Schule stehen verschiedene Förderprogramme zur Verfügung, die in Anspruch genommen werden. Die Förderprogramme unterscheiden sich, ob sie für monolinguale Kinder oder für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache konzipiert wurden. Der Ablauf der Förderung erfolgt nicht im Zuge einer Förderdiagnostik; die Förderung lässt außer Acht, dass alle Kinder unterschiedliche sprachliche Lernstände und somit einen anderen Förderbedarf aufweisen. Die sprachliche

¹⁰⁴ Vorschläge für Schulvereinbarungen zur Unterstützung der sprachlichen Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund können unter http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/integrationsstellen/docs/05a_Vorschlaege_Schulvereinbarungen.pdf (Zugriffsdatum 12.10.2013) nachgelesen werden.

¹⁰⁵ Die Handreichung zur Sprachförderung wurde von der Steuergruppe Sprache der Bezirksregierung Arnsberg zusammengestellt und ist unter http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/integrationsstellen/docs/Handreichung_Sprachfoerderung.pdf (Zugriffsdatum 12.10.2013) nachzulesen.

Förderung verfehlt ihr Ziel, wenn den Kindern viele sprachliche Inputs gegeben werden, die sie nicht benötigen und die sprachlichen Bereiche, in denen das einzelne Kind einen hohen Förderbedarf aufweist, nicht vertiefend zur Anwendung kommen.

Der Zweitspracherwerb erfolgt nach einem Verlauf, der bei der Förderung Berücksichtigung finden muss, um diese erfolgreich durchführen zu können. Sprachliche Strukturen verarbeiten die Lernenden am leichtesten, wenn sie mit ihren bereits erworbenen sprachlichen Strukturen vereinbar sind (Grießhaber, 2005: 9). Diese Berücksichtigung des sprachlichen Lernstandes muss insbesondere in der schulischen Förderung erfolgen, da die Kinder leicht mit sprachlichen Strukturen überfordert sein können und wertvolle Förderzeit ineffektiv verstreichen kann.

Um sprachliche Förderung im Grundschulalter effektiv gestalten zu können, müssen Lernziele – nach Möglichkeit mit dem Kind abgesprochen – formuliert und anvisiert werden; im nächsten Schritt muss das Erreichen der Lernziele und somit die sprachliche Progression überprüft werden; die angewendeten Methoden müssen überdacht werden, falls der erwünschte Lernerfolg ausbleibt. Die Lernziele müssen auf einer Lernstandserhebung basieren, die dem Zweitspracherwerb Deutsch gerecht wird. Als Instrument zur Lernstandserhebung kann das Verfahren LiSe-DaZ¹⁰⁶ eingesetzt werden, das förderdiagnostisch konzipiert ist und aus dem Förderzielmaßnahmen ableitbar sind. Das Verfahren bietet Aufschlüsse über die morphosyntaktischen, semantischen und pragmatischen Sprachkompetenzen (Schulz, Tracy, Wenzel, 2008:18). Im Bereich der Verbstellung kann der Diagnosebogen von Grießhaber¹⁰⁷ Einsatz finden.

Eine Minderung des Fördererfolgs kann mit der Gruppenstärke der zu fördernden Kinder zusammenhängen; eine kleine Gruppe von Kindern garantiert, dass die sprachliche Äußerungsmenge jedes einzelnen Kindes erhöht wird; dies wird als Schlüssel zur Grammatikentwicklung angesehen (Grießhaber, 2008: 225). Insbesondere sprachliche Förderungen im Vorschulbereich oder zu Beginn der Schulzeit werden heute aber immer noch in großen Fördergruppen abgehalten; die aktiven sprachlichen Aktionen der einzelnen Kinder werden dadurch herabgesetzt – der Lernerfolg gemindert. Die Fördereinheiten sind in diesen Gruppen nicht am Lernstand einzelner Kinder orientiert, sondern arbeiten Stolpersteine der deutschen Sprache¹⁰⁸ ab

¹⁰⁶ Nähere Informationen zu diesem Verfahren sind unter <http://www.sagmalwas-bw.de/c1fd7f6c0c3609df494199e690c4f6a2/diagnoseverfahren-lise-daz/das-verfahren-lise-daz.html> abrufbar. Zugriffsdatum 02.06.2014.

¹⁰⁷ Abrufbar unter <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/profilbogeng-0906.pdf> Zugriffsdatum 02.06.2014.

¹⁰⁸ Nähere Informationen zu „Stolpersteine der deutschen Sprache“ können unter http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/integrationsstellen/docs/15a_Anlage_5-Stolpersteine.pdf nachgelesen werden. Zugriffsdatum 02.06.2014.

und dienen der Wortschatzentwicklung, die alltagssprachlichen Themenbereichen zugeordnet sind. Diese Vorgehensweise birgt - wie oben bereits erwähnt - die Gefahr, dass Lernzeit mit Förderthemen gefüllt wird, die nicht dem Förderbedarf entsprechen.

Die Auswahl der Sprachfördermaßnahmen obliegt den Institutionen; zur Auswahl stehen unterschiedliche Programme. Die Überprüfung der Effektivität der Fördermaßnahmen ist nicht obligatorisch und wird kaum durchgeführt. Diese mangelnde Evaluation¹⁰⁹ führt dazu, dass über Jahrzehnte Fördermaßnahmen eingesetzt und finanziert werden, ohne diese maßgebend weiterzuentwickeln oder erforderliche neue Fördermaßnahmen auszuarbeiten.

Wenn Fördermaßnahmen, die in der Schule stattfanden, nicht dazu führen, den sprachlichen Lernstand des Kindes zu verbessern, wird die Schule entlastet. Lehrkräfte können Eltern gegenüber argumentieren, dass sie alle der Schule zur Verfügung stehenden Maßnahmen ausgeschöpft haben, um das Kind zu fördern. Da weiterhin ein sprachlicher Förderbedarf vorliegt, muss dieser in den Merkmalen des Kindes oder der Familie begründet liegen.

3. Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit

Die Annahme, dass sich bei Migrantinnen und Migranten eine Assimilation an die Sprache des Aufnahmelandes nach spätestens drei Generationen einstellen werde, hat sich nicht bestätigt; vielmehr zeigt sich eine Loyalität der Familien mit Migrationshintergrund gegenüber den mitgebrachten Sprachen. Die Vitalität der Herkunftssprache wird durch die Veränderungen in der Medienlandschaft, die neuen Kommunikationsmittel und die höhere persönliche Mobilität der Sprecherinnen und Sprecher unterstützt. (Gogolin, 2008: 14f.). Die unterschiedlichen Sprachpraktiken, die sozialen Beziehungen, der Medienkonsum und die Lebensumstände prägen den Primärspracherwerb¹¹⁰ des zweisprachig aufwachsenden Kindes und führen zur Entwicklung unterschiedlicher Formen von Bilingualität, da Herkunfts- und deutsche Umgebungssprache in unterschiedlichen Kompositionen angelegt werden können. Eine Abweichung des Sprachbesitzes im Vergleich mit einsprachig aufwachsenden Kindern ist zu erwarten (ebd.15-19). Die Zweisprachigkeit eines großen Anteils von Kindern und Jugendlichen wird weiterhin als Bildungsvoraussetzung angesehen werden müssen (ebd. 14f).

¹⁰⁹ Regional werden Evaluationen der vorschulischen Förderung der Programme „Rucksack“ und „Griffbereit“ durchgeführt; im Mittelpunkt steht die Akzeptanz der Elternschaft und nicht die Auswirkung auf den sprachlichen Erfolg der teilnehmenden Kinder im Grundschulverlauf. Beispielfhaft abrufbar unter <https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/WiSe0910/Projekt%20Rucksack-KiT%20-%20Referat%20von%20Hafssa%20El%20Hasbouni%20und%20Sharon%20Orias.pdf> Zugriffsdatum 02.06.2014.

¹¹⁰ Der Primär- oder Erstspracherwerb beginnt mit dem ersten Lebensjahr und endet sobald eine Institution steuernd in den sprachlichen Aneignungsprozess eingreift.

In Bildungseinrichtungen wird sprachliche Heterogenität mehrsprachiger Kinder auf die Kompensation von Sprachdefiziten reduziert; Sprachdefizite von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen werden an der Norm der Einsprachigkeit gemessen. Ein Sprachförderprogramm an Bildungseinrichtungen wird als erfolgreich angesehen, wenn mehrsprachig aufwachsende Kinder im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern unauffällig sind. Sprachdefizite werden hierbei als individuelles Versagen der betroffenen Schülerinnen und Schüler angesehen. Strukturelle Barrieren in den Schulen, bei denen sprachliche Varianz in Diskriminierung, Benachteiligung und Ausgrenzung mündet, werden außer Acht gelassen. Dies hat zur Folge, dass weiterhin nur der Ausgleich sprachlicher Defizite auffälliger Schülerinnen und Schüler angestrebt wird, anstatt einer umfassenden Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität auf allen Bildungsstufen und gemäß der Bedürfnisse von zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kindern und Jugendlichen (Fürstenau & Gomolla, 2011: 15f.). Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache sind motiviert, die deutsche Sprache zu lernen, wenn sie einen positiven Kontakt zur aufnehmenden Gesellschaft entwickeln können und die Notwendigkeit empfinden, die deutsche Sprache zu lernen. Dazu gehört, dass sich ein Kind in seiner Mehrsprachigkeit und Multikulturalität akzeptiert fühlt. Sowohl die Einstellungen der Eltern als auch des pädagogischen Umfeldes sind hier von Bedeutung. Der häusliche Sprachgebrauch ist unerheblich; die Eltern sollen mit ihrem Kind die Sprache sprechen, die sie am besten beherrschen. Wichtig ist nur, dass die Eltern positiv zur deutschen Sprache und zur umgebenden Gesellschaft eingestellt sind (Jeuk, 2010: 40).

3.1. Entwicklung kindlicher Mehrsprachigkeit

In der öffentlichen Diskussion besteht die Vorstellung, dass kindliche Mehrsprachigkeit eine latente Bedrohung der Familiensprache sei oder einen unzureichenden Erwerb der Umgebungssprache nach sich ziehe. Forschungsergebnisse des Bereichs Mehrsprachigkeit zeugen jedoch von erfolgreicher mehrsprachiger Entwicklung von Kindern aus bilingualen Familien. Die Sprachentwicklung generell betrachtend kann festgestellt werden, dass diese bei Erstsprachen schnell, gleichförmig und erfolgreich verläuft. Kinder beginnen im Alter von einem Jahr mit sprachlichen Äußerungen und erlernen den größten Teil der Grammatik bis zum fünften Lebensjahr. Die Sprachentwicklung durchläuft bestimmte Erwerbssequenzen und –phasen und die Kinder erwerben das notwendige grammatische Wissen vollständig¹¹¹. Sie verfügen über eine angeborene Spracherwerbsfähigkeit im grammatischen Bereich, individuelle Aus-

¹¹¹ Die normale kindliche Sprachentwicklung wird hier beschrieben; pathologische Fälle der Sprachentwicklung werden außer Acht gelassen.

formungen sind kaum gegeben. Der Wortschatz und die pragmatische sprachliche Kompetenz hingegen werden durch Erfahrungen und Lernumstände geprägt und unterscheiden sich individuell (Meisel, 2003: 1-3).

Erlern das Kind in der frühen Kindheit mehrere Sprachen können diese als Erstsprachen angesehen werden. Bei simultanem und sukzessivem Erwerb von Mehrsprachigkeit¹¹² ist das Kind imstande, die Sprachen hinsichtlich Grammatik und Lexika zu trennen;¹¹³ zudem nimmt es eine phonologische Differenzierung der Sprachsysteme vor. Die Entwicklung des Spracherwerbs jeder einzelnen Sprache folgt den gleichen Erwerbsphasen wie beim monolingualen Lernprozess. Die Wortschatzentwicklung bleibt im Vergleich mit einsprachig aufwachsenden Kindern zurück. Dies lässt sich mit der Sprachaufteilung auf unterschiedliche Lebenssituationen erklären; nicht jede Sprache wird in jedem Kontext benutzt (ebd. 4-6).

Der simultane Erwerb mehrerer Sprachen kann als eine Art mehrfacher Erstspracherwerb angesehen werden; diese Fähigkeit ist jedoch nicht zeitlich unbegrenzt verfügbar. Die kürzeste Verfügbarkeit besteht für die phonologische Komponente; für diesen Bereich endet die optimale Erwerbsphase bereits in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres. Für die anderen sprachlichen Bereiche wird das Ende der optimalen Erwerbsphase vor dem fünften Lebensjahr gelegt.¹¹⁴ Die Grenze für den Erwerb der Erstsprachen endete zwischen dem siebten und zehnten Lebensjahr. Da das Alter des Lerner über die Qualität des Lernerfolges bestimmt, werden drei Erwerbstypen unterschieden: a) simultaner Erwerb mehrerer Sprachen in den ersten fünf Lebensjahren, b) kindlicher Zweitspracherwerb, wenn der Beginn des Zweitspracherwerbs zwischen dem fünften und zehnten Lebensjahr liegt und c) erwachsener Zweitspracherwerb, wenn der Erwerb nach dem zehnten Lebensjahr stattfindet (ebd. 6-7).

Eine erfolgreiche Entwicklung von Mehrsprachigkeit hängt von verschiedenen Umgebungsfaktoren ab. Förderlich wirkt, wenn das Prinzip „eine Person - eine Sprache“ konsequent eingehalten wird. Dieses Prinzip setzt jedoch voraus, dass beide Eltern unterschiedliche Muttersprachen sprechen; die bilinguale Familie kann als optimale Lernvoraussetzung für Mehrsprachigkeit angesehen werden (Jeuk, 2010:13). Der Zweitspracherwerb kann - bei Dominanz der Herkunftssprache in der Familie - im Kindergarten vonstattengehen; davon ausgehend, dass

¹¹² Von simultaner Mehrsprachigkeit wird gesprochen, wenn das Kind in den ersten drei Lebensjahren zwei Sprachen nebeneinander erlernt. Von sukzessiver Mehrsprachigkeit wird gesprochen, wenn das Kind zuerst eine Sprache und ab dem dritten Lebensjahr eine weitere Sprache erlernt.

¹¹³ Der Sprachwechsel bei mehrsprachigen Personen widerspricht dieser Sprachtrennung nicht; da der Wechsel nicht chaotisch erfolgt, sondern Regularien unterworfen ist. Der Sprachwechsel wird durch soziolinguistische Faktoren – Situation, Gesprächspartner oder Thema – oder kommunikative Intentionen – Wahl des Angesprochenen, Humor, Zitate – gesteuert.

¹¹⁴ Neurobiologische Untersuchungen zeigen, dass sich beim Spracherwerb ein Wechsel von der linken zur rechten Gehirnhemisphäre vollzieht.

die Erzieherinnen und Erzieher einsprachig deutsch sind, erfolgt in diesem Fall die Sprachentrennung institutionell: zu Hause lernt das Kind die Herkunftssprache der Eltern und im Kindergarten lernt das Kind die Zweitsprache Deutsch. Die Trennung der Sprachen ist vorgegeben und dem Kind obliegt, beide Sprachen zu lernen (Jeuk, 2011: 45). Beginnt der Zweitspracherwerb Deutsch im Kindergartenalter darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diesen Kindern nur die halbe Lernzeit bis zum Eintritt in die Institution Schule zur Verfügung steht, wenn sie mit der Lernzeit einsprachig aufwachsender Kinder verglichen wird, die bereits seit der Geburt Deutsch lernen (Jeuk, 2010: 41). Vorausgesetzt, dass die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, die regelmäßig eine Kindertagesstätte besuchen, ausreichend Gelegenheiten haben, Deutsch aktiv anzuwenden und ihre Sprache hinreichend zu entwickeln, können diese ausreichende sprachliche Fertigkeiten in der Zweitsprache aufbauen; sie benötigen in der Regel keine zusätzlichen Sprachförderungen (Kniffka, Siebert-Ott, 2009: 131 f.). Die Kommunikation im Kindergarten findet zu einem Teil mit den Erzieherinnen und Erziehern und zu einem anderen Teil in Gesprächen und Spielsituationen der Kindergartenkinder untereinander statt. Besucht ein mehrsprachiges Kind eine Kindertagesstätte, in der viele andere Kinder die gleiche Herkunftssprache sprechen, reduziert sich erwartungsgemäß der Gebrauch der deutschen Sprache zugunsten der Herkunftssprache. Wird bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache in der Elementarerziehung nicht auf eine gezielte sprachliche Förderung der deutschen Sprache geachtet, so wird die optimale Erwerbsphase nicht angemessen genutzt und langfristige sprachliche Entwicklungsdefizite können entstehen, die den schulischen Bildungserfolg gefährden (Bainski, 2008: 31).

Eine weitere Unterscheidung mehrsprachiger Fertigkeiten kann in Bezug auf mündliche und schriftliche Beherrschung gezogen werden. Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache erlernen in der Schule in der Zweitsprache Deutsch schriftliche Kompetenzen, da Deutsch im schulischen Kontext als Schriftsprache genutzt wird. Die Herkunftssprachen dienen hingegen vor allem der mündlichen Kommunikation in den Familien und bei Peer-Kontakten. Sie werden selten geschrieben (Rauch, Jurecke & Hesse, 2010:83). Zudem kann der ungesteuerte Spracherwerb „acquisition“ und der gesteuerte Spracherwerb „learning“ unterschieden werden. Bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache verlaufen beide Prozesse parallel, da das Kind in der Schule Deutsch gesteuert lernt, während der Umgang mit deutschsprachigen Peers zu einem ungesteuerten Lernprozess führt (Riehl, 2006b: 17).¹¹⁵

¹¹⁵ Ungesteuerter und gesteuerter Spracherwerb findet ebenfalls in der nichtdeutschen Herkunftssprache statt, wenn das Kind am herkunftssprachlichen Unterricht teilnimmt. Erwartungsgemäß ist der ungesteuerte Spracherwerb in der nichtdeutschen Herkunftssprache jedoch größer, da der herkunftssprachliche Unterricht auf wenige

3.2. Familiäre Sprachentscheidungen

Erziehung zur Mehrsprachigkeit kann über vier Erziehungstypen zu erreichen versucht werden: a) one person – one language. Die Eltern haben unterschiedliche Herkunftssprachen; jedes Elternteil spricht mit dem Kind in der eigenen Herkunftssprache; b) home language – environment language. Die Eltern sprechen die gleiche Herkunftssprache und sprechen diese zu Hause mit ihrem Kind. Diese Herkunftssprache entspricht nicht der Umgebungssprache; c) situativer Sprachgebrauch. Die Eltern sprechen beide Sprachen mit dem Kind, achten hierbei jedoch auf unterschiedliche Situationen. Die Differenzierung kann inner- und außerhäuslich, gemäß der Sprache von Kommunikationspartnern oder entsprechend eines Gesprächsthemas erfolgen; d) mixed language. Die Eltern sprechen mit ihrem Kind beide Sprachen und folgen hierbei spontanen Bedürfnissen. Bei dieser Einteilung in vier Typen wird die Kommunikation mit den älteren Geschwistern, in der Nachbarschaft, in den Medien, in der Kindertagesstätte vernachlässigt (Reich, 2010c: 14).

Die oben aufgezeigte Einteilung lässt sich eher auf eine bilinguale Erziehung in deutschen Mittelstandfamilien anwenden als auf die Erwerbssituationen in Familien mit Migrationshintergrund. Spracherziehungsentscheidungen in Familien mit Migrationshintergrund sind kaum erforscht. Angaben finden sich nur zu Sprachpraktiken in mehrsprachigen Familien. Reich geht davon aus, dass die Hauptkommunikation in diesen Familien mit Kindern im Alter von null bis drei Jahren in der Herkunftssprache der Eltern erfolgt. Die Sprachentscheidungen, die in mehrsprachigen Familien getroffen werden, lassen sich eher nach quantitativen Gesichtspunkten unterscheiden: a) Typ I: gleichmäßiger Gebrauch beider Sprachen; b) Typ IIa: der ausschließliche Gebrauch der Herkunftssprache der Eltern aus einer bewussten Entscheidung heraus; Typ IIb: der ausschließliche Gebrauch der Herkunftssprache der Eltern aufgrund ungenügender Deutschkenntnisse der Eltern; Typ III: überwiegender Sprachgebrauch der eigenen Herkunftssprache neben der deutschen Sprache ohne besondere Systematik; Typ IV: überwiegender Gebrauch der deutschen Sprache neben der elterlichen Herkunftssprache ohne besondere Systematik (ebd. 16).

3.3. Sprachpraktiken und Einstellung von Familie mit nichtdeutscher Herkunftssprache zur Mehrsprachigkeit - unter besonderer Berücksichtigung von Familien türkischer Herkunft

In Familien mit Migrationshintergrund spielt die nichtdeutsche Herkunftssprache in vielen Bereichen eine große Bedeutung: sie stellt die Sprache der Gefühle und des Erziehens dar. Die ersten Lebensjahre des zweisprachig aufwachsenden Kindes sind meist von der nichtdeutschen Herkunftssprache beeinflusst. Eltern mit nichtdeutscher Herkunftssprache sprechen mit ihren Babys und Kleinkindern in der Regel in der eigenen Herkunftssprache, diese Entscheidung erfolgt meist ohne Überlegung; die Herkunftssprache ist die Sprache, in denen sich die Eltern emotional am stimmigsten ausdrücken können (Jambert, 2008: 49).

Selbst bei Dominanz der nichtdeutschen Herkunftssprache innerhalb der Familie dringt die deutsche Umgebungssprache durch soziale Kontakte oder Massenmedien in die Familien ein. Aber erst mit Beginn der Unabhängigkeit von der engsten Familie gewinnt die Umgebungssprache zunehmend an Bedeutung. In einer Hamburger Studie zur Sprachkompetenz, -dominanz, -präferenz und -wahl wurde festgestellt, dass in Familien mit Migrationshintergrund die deutsche und die Herkunftssprache keineswegs in Konkurrenz zueinander stehen. Der Einsatz der Sprachen erfolgt situationsgebunden. In den Familien wird Mehrsprachigkeit gelebt, die Herkunftssprachen bleiben lebendig, selbst wenn beide Elternteile in Deutschland geboren wurden (Fürstenau, 2011: 27).

In Familien, die aus der Türkei stammen, ist die erste Sprache, mit denen die Kinder in Berührung kommen, die Herkunftssprache der Eltern. Eine Befragung türkisch-deutscher Schulanfänger in Hamburg ergab, dass in 15% der Familien ausschließlich Türkisch gesprochen werde. In 69% der Familien wurde die Herkunftssprache mit Deutsch gemischt verwendet; in 16% der Familie fanden beide Sprachen gleich große Anwendung.¹¹⁶ Rein deutschsprachige Familien, die aus der Türkei stammen, wurden bei dieser Untersuchung nicht gefunden. Die Kinder erlernen die Herkunftssprache der Eltern ungeachtet der Emigrationsumstände. Die deutsche Sprache kommt in diesen Familien bereits in der frühen Kindheit hinzu; die Gespräche zwischen Geschwistern, die Kommunikation mit Peers auf dem Spielplatz und die Sendungen im Fernsehen lassen die deutsche Sprache in die Familie einfließen (Reich, 2009: 64-66). In der Berliner Längsschnittuntersuchung BeLesen wurde erfasst, dass in 62% aller Familien mit türkischem Migrationshintergrund sowohl die Herkunftssprache als auch Deutsch

¹¹⁶ Einer Erhebung des Zentrums für Türkeistudien aus dem Jahr 2001 zufolge sprechen 56% der türkischen Väter und 55% der türkischen Mütter mit ihren Kindern vor allem Türkisch; 35% der Väter und 34% der Mütter sprechen Türkisch und Deutsch mit ihren Kindern und 6% der Väter und 8% der Mütter sprechen vorwiegend Deutsch mit ihren Kindern (Reich & Roth, 2002:9).

gesprochen werden. In mehr als einem Drittel der Familien wird lediglich Türkisch gesprochen (Schründer-Lenzen, 2006: 25). Genauere und umfassendere Untersuchungen zu den Sprachpraktiken in Familien mit türkischem Migrationshintergrund liegen nicht vor.

In den Familien mit türkischem Migrationshintergrund gilt die perfekte Zweisprachigkeit als Erziehungs- und Bildungsziel (Reich, 2009: 66). Die Eltern werden jedoch oft verunsichert, welche Sprache sie zu Hause sprechen sollen, da ihnen nahe gelegt wird, in der Familie Deutsch zu sprechen, um sprachliche Verständigungsprobleme in der Schule zu vermeiden. Die Notwendigkeit Deutsch zu lernen steht außer Frage; die Aufgabe der Vermittlung obliegt jedoch der Schule. Die Familie ist für den Erwerb der Sprache verantwortlich, die sie am besten beherrscht und dies ist meistens die Herkunftssprache (Leyendecker, 2011: 276f.).

Ab dem Grundschulalter vollzieht sich ein Wechsel der sprachlichen Domänen: das Türkische erhält vorwiegend die Funktion der sozialen Kommunikation, dem Deutschen wird die Funktion des schulischen Lernens, der Berufswelt und des öffentlichen Lebens zugeschrieben (Reich, 2009: 85).

3.4. Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber Mehrsprachigkeit insbesondere bei Kindern und Jugendlichen türkischer Herkunft

Beim Eintritt in das Schulsystem wird von mehrsprachig aufwachsenden Kindern erwartet, dass sie sprachliche Voraussetzungen in der Zweitsprache Deutsch mitbringen, die sie befähigen, am Unterricht teilzunehmen (Belke, 2008: 214). Zumeist wird davon ausgegangen, dass der Erwerb zweier Sprachen im Prinzip problemlos verlaufe und dass es zweisprachig aufwachsenden Kindern im Vorschulalter zu gelingen habe, Deutsch als Zweitsprache so zu erwerben, dass eine gemeinsame Beschulung mit einsprachig deutschen Kindern möglich sei. Von Beginn der Schulzeit an werden sie mit einsprachig aufwachsenden Kindern verglichen. Dies hat zur Folge, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder, denen der Erwerb nicht problemlos gelingt, vermehrt als Problemträger wahrgenommen werden (Jeuk, 2010: 11).

Die nichtdeutschen Herkunftssprachen bei Kindern werden beim Eintritt in das Schulsystem oft als Bildungshindernis angesehen; Mehrsprachigkeit widerspricht dem monolingualen Konzept der Schule. Förderbemühungen zielen auf die Beseitigung sprachlicher Defizite in der Unterrichtssprache ab, um die mehrsprachigen Kinder reibungslos in den Unterricht eingliedern zu können (Niedrig, 2011: 94). Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache machen in der Schule vermehrt die Erfahrung, dass ihre Leistungen hinter denen einsprachig deutsch aufwachsender Mitschülerinnen und Mitschüler zurückbleiben. Lehrpersonen vermitteln den mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in der Schule nicht, dass

diese über sprachliche Kompetenzen verfügen, die einsprachig deutsche Kinder und Jugendliche nicht aufzuweisen haben. Lehrkräfte, nehmen die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler erst dann wahr, wenn die Zweitsprachkompetenzen die Unterrichtssituation beeinträchtigen.¹¹⁷

In einer qualitativen Untersuchung an zwei Schulen konnte festgestellt werden, dass Lehrpersonen mitgebrachte sprachliche Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler nur als Ressource betrachten, wenn es sich bei den Herkunftssprachen um Sprachen handelt, die einen hohen internationalen Stellenwert haben (Göbel, Vieluf & Hesse, 2010: 102). Familien mit den Herkunftssprachen Englisch und Französisch erfahren mehr Wertschätzung ihrer sprachlichen Ressourcen als Familien, die Türkisch sprechen (Jeuk, 2010: 105). Insbesondere Kinder mit türkischer Herkunftssprache machen oft die Erfahrung, dass ihre Familiensprache in der Schule als Behinderung betrachtet wird; an vielen Schulen ist der Gebrauch nichtdeutscher Herkunftssprachen per Schulordnung sogar verboten. Diese fehlende Wertschätzung kann als beschämende und verunsichernde Erfahrung der betroffenen Kinder und Jugendlichen aufgefasst werden (Fürstenau & Gomolla, 2011: 13). Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hängen von den Einstellungen der Lehrpersonen ab: Förderorientierung der Lehrkräfte, positives Feedback und Verstärkungen schlagen sich in positiven Leistungen der Kinder und Jugendlichen nieder (Kuhs, 2010: 405).

Obwohl das Sprechen der Herkunftssprachen im Unterricht nicht erwünscht ist, erwarten Lehrpersonen bisweilen von zweisprachigen Kindern und Jugendlichen, dass sie Mitschülerinnen und Mitschülern, die Deutsch nicht beherrschen, durch Übersetzungen behilflich sind. Außerhalb dieser Ausnahmesituationen werden die besonderen sprachlichen Fertigkeiten der zweisprachigen Kinder und Jugendlichen nicht wahrgenommen und nicht gefördert (Dirim, 2008: 232f.). Mehrsprachige Kinder und Jugendliche übernehmen im Alltag oft die Rolle eines Dolmetschers. „Völlig ungesteuert erwerben mehrsprachig aufwachsende Kinder Strategien des Dolmetschens und bewältigen beim Dolmetschen sogar spezielle sprachliche Herausforderungen, die manchen Erwachsenen ins Grübeln bringen würden“ (ebd. 231). Mehrsprachig aufwachsende Kinder bringen ihre Übersetzungstätigkeiten in vielfältigen Situationen ein. Sie übersetzen, wenn der Gesprächspartner den Sinn der Äußerung nicht erfasst, wenn sie einem Anderen die Sprache beibringen wollen oder um unbekannte Begriffe zu erklären. Zu-

¹¹⁷ Chlostra und Ostermann stellten bei einer Fortbildung von Gymnasiallehrkräften zum Thema „Kompetenzentwicklung in den neuen Kernlehrplänen für das Fach Deutsch“ fest, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder, die auf über 20% der Kinder und Jugendlichen an dieser Schule beziffert wurde, nicht als bedeutsam eingestuft wurde. Dies sei einerseits als Kriterium interpretierbar, dass Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht als problematisch eingestuft oder andererseits, dass die Mehrsprachigkeit der Schülergruppe vom Kollegium gar nicht zur Kenntnis genommen werde (Cholstra & Ostermann, 2010: 18).

weilen übersetzen die Kinder auch, um das Gesagte in einer anderen Formulierung noch einmal in der anderen Sprache zu betonen. Obwohl auch Lehrpersonen diese Übersetzungsdienste von mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Schulalltag in Anspruch nehmen, wird die Dolmetscherfertigkeit in der Schule weder wertgeschätzt noch gefördert (ebd. 232).

4. Schriftsprachliche Kompetenzen ein- und zweisprachig aufwachsender Kinder am Ende der Grundschulzeit

Die Bedeutung der schriftsprachlichen Kompetenzen am Übergang zur Schule im Sekundarschulbereich kann von zwei Seiten her gesehen werden: einerseits von der Übergangsempfehlung der Lehrkräfte¹¹⁸ und andererseits von der Übergangsentscheidung der Eltern. In NRW ist der Verbindlichkeitsgrad der Übergangsempfehlung nicht mehr bedeutungsvoll. Die Schule spricht eine Empfehlung oder eingeschränkte Empfehlung für eine weiterführende Schule aus; die Eltern können unabhängig von dieser Empfehlung ihr Kind an einer Schule der von ihnen gewählten Schulform anmelden.¹¹⁹

Die Empfehlung der Lehrkräfte, die im Rahmen der IGLU als Schullaufbahnpräferenzen¹²⁰ erfragt wurden, hängen maßgebend von den Deutschnoten¹²¹ des Kindes ab. Bei Kindern, die eine sehr gute Deutschnote auf dem Zeugnis haben, präferierten die Lehrpersonen zu 97% das Gymnasium; bei Kindern mit einer mangelhaften oder ungenügenden Deutschnote, präferierten die Lehrkräfte zu 97% die Hauptschule (Stubbe, Bos & Euen, 2012: 214). Die Deutschnote ist jedoch nicht mit den schriftsprachlichen Kompetenzen des Kindes gleichzusetzen. In IGLU 2011 wurden die Testleistungen der Kinder gemäß deren Noten aufgeschlüsselt; Schülerinnen und Schüler mit identischen Testergebnissen erhielten zum Teil sehr unterschiedliche

¹¹⁸ Der Übergang an die weiterführenden Schulen wird gemäß der Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule der Ausbildungsordnung Grundschule –AO-GS festgelegt. Die Eltern werden im ersten Schulhalbjahr der Klasse 4 über die Bildungsgänge in den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I und über das örtliche Schulangebot informiert. Die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer berät die Eltern in einem persönlichen Gespräch über die weitere schulische Förderung des Kindes. Die Empfehlung für die Schulform ist Teil des Halbjahreszeugnisses der Klasse 4; hierin empfiehlt die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer das Kind für den Besuch der Hauptschule, Realschule oder Gymnasium sowie für die Gesamtschule. Ist das Kind entsprechend der Einschätzung der Lehrperson für eine weitere Schulform mit Einschränkung geeignet, kann diese als Zusatz vermerkt werden. Die Begründung der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers ist darzulegen. Die Eltern melden ihr Kind unter Vorlage des Halbjahreszeugnisses der Klasse 4 an einer Schule der von ihnen gewählten Schulform an.

¹¹⁹ Der Übergang wird über „Die Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule -AO-GS §8 FN7 Stand 16.10.2014 geregelt. Details nachzulesen unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=7748&aufgehoben=N&menu=1&srg=0#det303290 Zugriffsdatum 16.10.2014.

¹²⁰ Die Schullaufbahnpräferenzen wurden nicht nach den tatsächlich erfragten Übergangsempfehlungen festgehalten; erfasst wurde, welchen Schulabschluss die Lehrperson für die Viertklässlerinnen und Viertklässler erwarteten.

¹²¹ Für die Mathe- und die Sachkundenoten ist der Zusammenhang nicht so eng wie für die Deutschnote; die Tendenz des Zusammenhangs von den Noten und der Übergangsempfehlung ist jedoch wie bei den Deutschnoten ersichtlich. Nähere Informationen sind bei Stubbe, Bos & Euen 2012 nachzulesen.

Deutschnoten; aufgrund des engen Zusammenhangs von Deutschnote und Übergangsempfehlung spiegelt sich dies in der Schullaufbahnpräferenz wider (ebd. 216).¹²² Die in der IGLU gemessenen Leseleistungen weisen einen Zusammenhang zu den Übergangspräferenzen der Lehrkräfte und der Eltern auf; die Wahrscheinlichkeit variiert abhängig von der sozioökonomische Stellung der Familie. Die Schullaufbahnpräferenz¹²³ der Lehrpersonen für das Gymnasium wird bei einem Ergebnis über 563 Punkten wahrscheinlich. Kinder, deren Mutter oder Vater einer oberen Dienstklasse angehört, haben bereits ab einer Lesekompetenz von 541 Punkten eine gute Chance für das Gymnasium empfohlen zu werden. Kinder von un- oder angelernten Arbeitern hingegen werden erst ab einer Lesekompetenz von mehr als 609 Punkten eher für das Gymnasium empfohlen. Eltern präferieren im Vergleich zu den Empfehlungen der Lehrkräfte eher das Gymnasium für ihre Kinder. Die Dienstklassen der Eltern betrachtend zeigt sich jedoch, dass mit absteigendem sozioökonomischem Status eine Angleichung der Übergangsempfehlung und des elterlichen Wunsches erfolgt; bei un- oder angelernten Arbeitern liegt die Wahrscheinlichkeit der Übergangsentscheidung zum Gymnasium mit einer Lesekompetenz von 13 Punkten über dem Schwellenwert der Lehrkräfte. Kinder von un- oder angelernten Arbeitern müssen demnach 100 Punkte mehr in der Lesekompetenz erreichen, damit ihre Eltern für sie das Gymnasium präferieren. 100 Punkte entsprechen ungefähr zwei Lernjahren (Stubbe, Bos & Euen, 2012:220f.).

Unter Einbeziehung des Merkmals Migrationshintergrund liegt die Chance eines Kindes, dessen Elternteile beide in Deutschland geboren wurden, von den Lehrkräften für das Gymnasium empfohlen zu werden, 2,29 mal so hoch wie für ein Kind, dessen Eltern beide im Ausland geboren wurden. Die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialpräferenz vonseiten jener Eltern, die beide in Deutschland geboren wurden liegt 1,36-mal so hoch wie für Kinder, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden (ebd. 222).

4.1. Ergebnisse der Vergleichsarbeiten 2013 in Nordrhein-Westfalen

Die Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen erreichten in den Vergleichsarbeiten 2013 für das Fach Deutsch folgende Ergebnisse: 21,9% der Drittklässlerinnen und Drittklässler verblieben beim Lesen auf der Kompetenzstufe I – sie waren imstande, im Text eindeutig angegebene Einzelinformationen zu identifizieren. 20,3% der Kinder erreichten Kompetenz-

¹²² Neben der Deutschnote beeinflussen die Mathematik- und Sachkundenote sowie leistungsrelevante Schülermerkmale – Selbstkonzept Lesen, Selbstkonzept Mathematik, Selbstkonzept Naturwissenschaften, Anstrengungsbereitschaft und Leistungsangst - neben der sozioökonomischen Stellung der Familie die Übergangsempfehlung, die von den Lehrkräften ausgesprochen werden (Stubbe, Bos & Euen, 2012:215-219).

¹²³ Der Berechnung werden diejenigen Kompetenzen zugrunde gelegt, die notwendig sind, damit Schülerinnen und Schüler mit einer mehr als 50 prozentigen Wahrscheinlichkeit für ein Gymnasium empfohlen werden (Stubbe, Bos & Euen, 2012:220).

stufe II – sie konnten benachbarte Informationen miteinander verknüpfen. 18,7% der Schülerinnen und Schüler erlangten die Kompetenzstufe III – es gelang ihnen, im Text „verstreute“ Informationen miteinander zu verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzes zu verstehen. 22,6% der Drittklässlerinnen und Drittklässler erreichten Kompetenzstufe IV – sie erfassten für die Herstellung von Zusammenhängen auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte. 16,5% der Kinder erzielten Kompetenzstufe V – sie konnten auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen.

Bei der Überprüfung der Leistungen im Zuhören erreichten 12,5% der Schülerinnen und Schüler Kompetenzstufe I – sie konnten sich an bekannte Einzelinformationen erinnern und diese wiedererkennen. 16% der Kinder verblieben auf Kompetenzstufe II – sie waren imstande, benachbarte Informationen miteinander zu verknüpfen und weniger bekannte Einzelinformationen zu reproduzieren. 27,9% der Drittklässlerinnen und Drittklässler verblieben auf Kompetenzstufe III – sie waren fähig, „verstreute“ Informationen miteinander zu verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzes zu erfassen. 23,5% der Kinder gelangten auf Kompetenzstufe IV – sie zeigten anspruchsvolle Erinnerungsleistungen und konnten Details im Kontext verstehen. 20,1% der Schülerinnen und Schüler erreichten Kompetenzstufe V – ihnen gelang es, auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge zu erkennen und auf zentrale Aspekte des Textes zu beziehen.

Werden die Ergebnisse der Drittklässlerinnen und Drittklässler nach Sprachgebrauch der Kinder differenziert, stellt sich die Verteilung der Kompetenzstufen wie folgt dar: Kinder, die als „Deutsch dominant“ eingestuft wurden, erreichten im Lesen zu 16,5% die Kompetenzstufe I, zu 19,3% Kompetenzstufe II, zu 19,6% Kompetenzstufe III, zu 25,3% Kompetenzstufe IV und zu 19,3% Kompetenzstufe V. Kinder, die als „Deutsch nicht dominant“ eingestuft wurden, erzielten im Lesen zu 43% Kompetenzstufe I, zu 24,6% Kompetenzstufe II, zu 15,1% Kompetenzstufe III, zu 11,8% Kompetenzstufe IV und zu 5,5% Kompetenzstufe V. Für den Bereich Zuhören erreichten „Deutsch dominante“ Kinder zu 7,8% Kompetenzstufe I, zu 13,7% Kompetenzstufe II, zu 28,4% Kompetenzstufe III, zu 26,5% Kompetenzstufe IV und zu 23,6% Kompetenzstufe V. Die „Deutsch nicht dominanten“ Kinder erzielten zu 30,4% Kompetenzstufe I, zu 25% Kompetenzstufen II, zu 26,2% Kompetenzstufe III, zu 12,2% Kompetenzstufe IV und zu 6,2% Kompetenzstufe V (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013).

Diese Ergebnisse zeigen, dass zwei Drittel der getesteten „Deutsch nicht dominanten“ Drittklässlerinnen und Drittklässler sehr schwache Leserinnen und Leser sind und mehr als die Hälfte von ihnen einen hohen Förderbedarf im mündlichen Zweitsprachgebrauch aufwies. Als

„dominant Deutsch“ eingestufte Kinder befinden sich hingegen nur zu einem Drittel unter den sehr schwachen Leserinnen und Lesern; nur ein Fünftel dieser Gruppe hat einen hohen Förderbedarf im mündlichen Zweitsprachgebrauch.

4.2. Ergebnisse der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung 2011

4.2.1. Notwendige schriftsprachliche Leistungen am Übergang zur Sekundarschule

Die Wissensvermittlung im Bereich der weiterführenden Schulen ist durch eine Verschiebung zugunsten der schriftlichen Vermittlung gekennzeichnet. Während in der Grundschule Wissen zu einem großen Teil mündlich präsentiert wird, haben Schülerinnen und Schüler an den Sekundarschulen zunehmend die Aufgabe, sich Wissen aus Texten selbstständig zu erschließen. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, genügt es nicht, dass die Kinder und Jugendlichen imstande sind, explizite Einzelinformationen aus einem Text zu entnehmen und einige im Text benachbarte Informationen in einen Zusammenhang zu bringen. Die Schülerinnen und Schüler müssen vielmehr in der Lage sein, alle für den Text oder das Thema relevante Einzelinformationen erfassen zu können, diese zu kombinieren und eventuell zu bewerten, um sich neue Lerninhalte sicher und selbstständig erarbeiten zu können (Tarelli, Valtin u.a., 2012: 12f.).

Schwache Leserinnen und Leser, die Texte nicht flüssig lesen können, sind zwar in der Lage einige einzelne Informationen aus dem Text zu entnehmen, können diese aber nicht in den nötigen Zusammenhang bringen; diese Kinder sind in der Erarbeitung von neuen Lerninhalten eingeschränkt. Schülerinnen und Schüler, die darüber hinaus am Ende der Grundschulzeit auf den Lesestufen I oder II verbleiben – die sehr viel Zeit benötigen, um Wörter zu dekodieren und Sätze insofern zu entschlüsseln, dass sie nur explizit angegebene Einzelinformationen erfassen können – sind nicht in der Lage, sich neue Lerninhalte lesend zu erschließen (ebd.).

Die Kompetenzen, die ein Grundschulkind bis zum Übergang im Bereich Orthographie erreicht haben sollte, sind im Rahmen der Untersuchung IGLU 2001 zusammengetragen und in IGLU-E getestet worden¹²⁴. Zur Ermittlung wurde die Dortmunder Schriftkompetenzermittlung (DoSe) von Löffler und Meyer-Schepers zum Einsatz gebracht.¹²⁵ Die orthographischen Kompetenzen wurden bei den Untersuchungen 2006 und 2011 nicht mehr überprüft. Untersuchungen, die Aufschluss darüber geben, welche Fertigkeiten Grundschülerinnen und Grundschüler am Übergang im Bereich Textproduktion aufgebaut haben, liegen nicht vor.

¹²⁴ Die Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt nahmen an der Untersuchung nicht teil; getestet wurden 3615 Schülerinnen und Schüler aus 153 Schulen.

¹²⁵ DoSe ist ein zeitökonomisches Testverfahren, das aus einem Lückentext mit 19 Sätzen mit 45 Testwörtern besteht. Die Wörter wurden nach schriftlogischen Gesichtspunkten und daraufhin ausgewählt, dass sie Grundschülerinnen und Grundschülern bekannt sein sollen.

4.2.2. Ergebnisse aller teilnehmenden Kinder im internationalen Vergleich

Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland erreichten im Leseverständnis einen Mittelwert von 541 Punkten und lagen hiermit im oberen Drittel¹²⁶ der Rangreihe im internationalen Vergleich.¹²⁷ Zudem gilt eine geringe Streuung der Leistungen als Qualitätsmerkmal der Bildungssysteme im internationalen Vergleich. Die Leistungsstreuung ist in Deutschland als verhältnismäßig gering anzusehen (Tarelli, Valtin u.a., 2012: 12f.).¹²⁸ Die einzelnen Lesekompetenzstufen betrachtend erreichten 9,5 % der deutschen Grundschülerinnen und Grundschüler die Kompetenzstufe V¹²⁹, 36,5% Kompetenzstufe IV und 38,5% Kompetenzstufe III. 15,4% der teilnehmenden Grundschülerinnen und Grundschüler erreichten nicht die Kompetenzstufe III. Diese Viertklässlerinnen und Viertklässler verfügen über sehr schwache Lesefertigkeiten. Bei diesen Kindern muss davon ausgegangen werden, dass sie erhebliche Lernprobleme in allen Fächern in der Sekundarstufe I haben werden (Bos, Bremerich-Vos u.a., 2012:103f.). Im Vergleich zu den vorherigen Untersuchungen zeigt sich, dass die Anteile der Grundschulkinder auf den beiden unteren Kompetenzstufen nahezu unverändert blieben.¹³⁰ Die erbrachten Leistungen beim Lesen von literarischen Texten und Sachtexten betrachtend zeigt sich ein Vorteil der Schülerinnen und Schüler im Mittelwert in Bezug auf das Leseverständnis von literarischen Texten (Tarelli, Valtin u.a., 2012:12-14).¹³¹ Im Rahmen der Studie wurde ermittelt, dass doppelt so viele Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrkräften als förderbedürftig eingestuft wurden wie tatsächlich Förderunterricht erhielten (ebd. 16). Die Ergebnisse wurden nach dem Merkmal „soziale Herkunft“ aufgeschlüsselt. Die enge Verknüpfung der Lesekompetenz und soziale Lage des Elternhauses bleibt im Vergleich der letzten drei Untersuchungen unverändert. Der Leistungsunterschied von Kindern aus Familien, deren Eltern den oberen Berufsklassen angehören und Familien, deren Eltern aus den unteren Berufsklassen¹³² entstammen, beträgt bis zu einem Schuljahr. Schlechtere Leseleis-

¹²⁶ Im Vergleich zu den drei Erhebungen 2001, 2006 und 2011 zeigt sich, dass sich in der zweiten Erhebung eine Verbesserung der Kompetenzen deutscher Kinder aufzeigen ließ. Die Leistungen der neusten Untersuchungen liegen wieder bei den Werten von 2001. Die Verbesserung konnte nicht gehalten werden.

¹²⁷ Die Ergebnisse wurden nicht auf nationaler Ebene nach Bundesländern aufgespalten, deswegen wird hier der Mittelwert der deutschen Kinder und nicht der Grundschüler in NRW aufgezeigt.

¹²⁸ Die Streuung zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil beträgt in Deutschland 221 Punkte; im Vergleich zu den anderen Teilnahmestaaten mit 234 Punkte.

¹²⁹ In einigen Teilnehmerstaaten liegen die Werte über 15%; hierzu zählen Nordirland (18,6%), Finnland (18,4%), England (18,3%) und Irland (15,8%).

¹³⁰ In der Untersuchung 2006 hatte sich eine positive Veränderung angezeigt, die in der Untersuchung 2011 jedoch nicht erhalten blieb.

¹³¹ Der Mittelwert für die Sachtexte liegt bei 538 Punkten und der Mittelwert für die literarischen Texte bei 545 Punkten. Der Mittelwertunterschied der Textsorten wird als bedeutend interpretiert, wenn er auch nur 7 Punkte beträgt.

¹³² Der Beruf der Eltern wird zunächst offen erhoben und hiernach anhand der Nominalskala International Standard Classification of Occupations (ISCO) kodiert. Die Codes lassen sich wiederum in verschiedene Indizes des Berufsstatus überführen.

tungen sind zudem bei Kindern anzutreffen, die aus armutsgefährdeten Elternhäusern¹³³ stammen (Tarelli, Valtin u.a., 2012: 17f.).

Hinsichtlich der sozialen Bildungsdisparitäten wurde mithilfe von Regressionsanalysen die Varianz der Lesekompetenzen hinsichtlich der Merkmale Bildungsniveau der Eltern, Berufsstatus und Bücherbesitz differenziert. Für die mittlere Lesekompetenz ergibt sich ein Unterschied von 53 Punkten im Vergleich der oberen Dienstklasse mit den un-/angelernten Arbeitern (Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012:185). Hinsichtlich des Merkmals Armutsgefährdung liegt die mittlere Lesekompetenz der Kinder, deren Familien gefährdet sind, 40 Punkte unter der Gruppe der bessergestellten Kinder. Das Merkmal „Armutsgefährdung“ steht zudem mit dem Merkmal „Bildungsferne“ in Zusammenhang (ebd. 187).

4.2.3. Ergebnisse der Kinder unter Berücksichtigung der Merkmale „Sprachgebrauch“ und „Migrationshintergrund“

Der Sprachgebrauch im Rahmen der IGLU-Studie wurde entsprechend der Abstufungen in der Familie wird „nie“, „manchmal“ sowie „immer oder fast immer“ Deutsch gesprochen erfasst. Die Viertklässlerinnen und Viertklässler gaben in der letzten Untersuchung an, dass 0,8% „nie“, 18,9% „manchmal“ und 80,4% „immer oder fast immer“ zu Hause Deutsch gesprochen werde. Die Leistungsdifferenz in der Lesekompetenz der Kinder, die manchmal oder nie, zu denen, die immer oder fast immer zu Hause Deutsch sprechen, betrug 32 Punkte; diese Differenz entspricht annähernd dem Lernzuwachs in einem Schuljahr (Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012: 196). Nähere Aufschlüsselungen zu den erreichten Lesekompetenzen finden sich ausschließlich zur Beschreibung des Migrationshintergrundes, nicht aber zum familiären Sprachgebrauch. Drei Gruppen werden unterschieden: beide Elternteile, ein Elternteil oder kein Elternteil ist in Deutschland geboren.¹³⁴ Die Leistungsmittelwerte betrachtend erreichten Schülerinnen und Schüler, deren Elternteile beide in Deutschland geboren wurden, 555 Punkte; Kinder, deren Elternteile beide nicht in Deutschland geboren wurden, erhielten hingegen einen Leistungsmittelwert von 513 Punkten. Die Differenz beträgt 42 Punkte und übersteigt den Lernzuwachs, der in einem Schuljahr erreicht werden kann. Die drei Erhebungszeitpunkte 2001, 2006 und 2011 betrachtend wird ersichtlich, dass für die Kinder mit einem oder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen, eine Verbesserung der Leistungsmittelwerte von

¹³³ Nach der offiziellen Definition der EU gelten 25,4% der Familien, deren Kinder an der IGLU 2011 teilnahmen, als armutsgefährdet. Familien mit Migrationshintergrund betrachtend liegt der Anteil der armutsgefährdeten Familien höher als die oben angegebene Prozentzahl.

¹³⁴ Der Anteil der Viertklässlerinnen und Viertklässler, die mindestens ein Elternteil haben, die nicht in Deutschland geboren wurden, liegt bei rund 28 % und der Anteil der Kinder, die aus mehrsprachigen Familien stammen, liegt bei annähernd 28 % der Viertklässlerinnen und Viertklässler.

2001 zu 2006 verzeichnet werden konnte. Die Werte veränderten sich von 2006 zu 2011 jedoch nicht signifikant (ebd. 199).

Für die einzelnen Lesekompetenzstufen kann zusammengefasst werden, dass der Anteil der Kinder, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden und die die Kompetenzstufe I – Rudimentäres Leseverständnis – nicht überschritten, sich seit 2001 (8,2%) für 2006 (3,2%) sowie 2011 (3,7%) verringerte.¹³⁵ Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die über die Lesekompetenzstufe II- Explizit angegebene Einzelinformationen entnehmen und benachbarte Einzelinformationen miteinander verknüpfen – nicht hinaus kamen, reduzierte sich von 2001 (27,6%) für 2006 (22,5%) und stieg 2011 (23,1%) wieder leicht an.¹³⁶ Der Prozentanteil der sehr leseschwachen Kinder mit Migrationshintergrund betrug 2011 somit 26,8%.¹³⁷ Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, der auf der Lesekompetenzstufe III – „Verstreute“ Informationen miteinander verknüpfen – verblieb, stieg von 2001 (41,4%) für 2011 (45,7%) leicht an. 2011 gelang es 23,6% der Kinder mit Migrationshintergrund Lesekompetenzstufe IV – Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes relevante Aspekte erfassen und komplexe Schlüsse ziehen – zu erreichen; lediglich 4% der Kinder mit Migrationshintergrund erreichten Kompetenzstufe V – Auf Textpassagen bzw. den Text als ganzen bezogene Aussagen selbstständig interpretierend und kombinierend begründen (ebd. 198-201).¹³⁸

Die Untersuchungsergebnisse für Kinder mit Migrationshintergrund verdeutlichen, dass gut ein Viertel dieser Schülergruppe die Grundschule als sehr schwache Leser verlässt, die lediglich benachbarte Einzelinformationen aus Texten entnehmen können. Den Gedanken aufgreifend, dass das selbstständige Erarbeiten neuer Lerninhalte in der weiterführenden Schule nur von Kindern im ausreichenden Maße geleistet werden kann, die die Lesekompetenzstufe IV erreichen, werden annähernd drei Viertel¹³⁹ der Kinder mit Migrationshintergrund ohne zusätzliche sprachliche Förderung nicht imstande sein, diese Aufgabe zu bewältigen.

Die nicht ausreichenden Lesekompetenzen am Übergang sind nicht ausschließlich durch die Migrationsgeschichte der Familien zu erklären. Konfundierungseffekte werden derart inter-

¹³⁵ Der Anteil der Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden und die auf der Kompetenzstufe des Rudimentären Lesens verharren, liegt mit 1,3% wesentlich niedriger.

¹³⁶ Lediglich 6,4% der Kinder ohne Migrationshintergrund verbleiben in der Untersuchung 2011 auf Lesekompetenzstufe II.

¹³⁷ Der Anteil der sehr leseschwachen Kinder mit Migrationshintergrund lag 2001 bei 35,8% und 2006 bei 25,7%. Für Kinder ohne Migrationshintergrund blieben 2011 lediglich 9,8% unter Lesekompetenzstufe III und werden den sehr schwachen Lesern zugeordnet.

¹³⁸ 12,5% der Kinder ohne Migrationshintergrund erreichten bei der Untersuchung 2011 die Lesekompetenzstufe V.

¹³⁹ Insgesamt verbleiben Kinder mit Migrationshintergrund zu 3,7% auf Kompetenzstufe I, 23,1% auf Kompetenzstufe II und 45,7% auf Kompetenzstufe III; 72,5% dieser Schülergruppe bleibt unter Kompetenzstufe IV.

pretiert, dass der Migrationshintergrund und der familiäre Sprachgebrauch sowie das kulturelle Kapital der Familie in Verbindung stehen. Je mehr Variablen in die Betrachtung einfließen desto mehr schwächt sich der Einfluss des Migrationshintergrundes ab. Ein starker Einfluss auf die Entwicklung der Lesekompetenz wird dem Bildungs- und Berufsstatus der Eltern zugeschrieben. Für den Erhebungszeitpunkt 2011 konnte festgestellt werden, dass der familiäre Buchbesitz, der Bildungshintergrund der Familie sowie der ausgeübte Beruf einen stärkeren Einfluss als die Merkmale Migrationshintergrund und familiärer Sprachgebrauch ausüben. Alle beschriebenen Variablen berücksichtigend unterscheidet sich die Lesekompetenz von Kindern bezüglich des Geburtsortes der Eltern nicht mehr signifikant (ebd. 204f.).

4.3. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011

4.3.1. Ergebnisse aller teilnehmenden Kinder

Im Rahmen des Bildungsmonitoring¹⁴⁰ in Deutschland hat die Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen, die festgelegten Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik im Primarbereich zu überprüfen. Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen untersucht parallel zu den Internationalen Schulleistungstudien stichprobenbasiert die Leistungen der Viertklässlerinnen und Viertklässler.¹⁴¹ Für das Fach Deutsch wurden die Kompetenzen im Lesen und Zuhören sowie im Bereich der orthographischen Fertigkeiten ermittelt (Stanat, Pant u.a., 2012: 3f.).¹⁴²

In Nordrhein-Westfalen erreichten die Viertklässlerinnen und Viertklässler folgende Ergebnisse: Im Bereich „Zuhören“ verblieben 8,0% der Schulkinder auf der Kompetenzstufe I – sie waren imstande, prominente Einzelinformationen wiederzuerkennen. Diese Schülerinnen und Schüler lagen unter dem Mindeststandard der Kultusministerkonferenz für diesen Fertigkeitensbereich.¹⁴³ 20,8% der getesteten Mädchen und Jungen erreichten die Kompetenzstufe II – sie

¹⁴⁰ Die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring der Kultusministerkonferenz wurde 2006 beschlossen und umfasst vier Bereiche: Internationale Schulleistungsuntersuchungen, Zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten zur Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen und gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern. Informationen über das Bildungsmonitoring sind unter <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/ueberblick-gesamtstrategie-zum-bildungsmonitoring.html> nachlesbar (Zugriffsdatum 18.12.2013).

¹⁴¹ An der Untersuchung 2011 nahmen in Deutschland 27081 Schülerinnen und Schüler von 1349 Schulen teil. Diese wurden mithilfe eines Zufallsverfahrens ausgewählt.

¹⁴² Die Erfassung der orthographischen Kompetenzen diente der Überprüfung des Kompetenzstufenmodells. Es wurde besonderen Wert auf „rechtschreibschwierige Wörter normgerecht schreiben zu können“ Wert gelegt. Die Rechtschreibkompetenzen wurden mithilfe von Lückendiktaten, Korrekturaufgaben sowie andere Aufgaben durchgeführt. Da die Stichproben innerhalb der Länder zu klein waren, wurde keine ländervergleichende Analyse durchgeführt. Die Ergebnisse für die orthographischen Fertigkeiten sind nicht nach den Merkmalen „Zuwanderung“ und „soziale Disparitäten“ aufgeschlüsselt.

¹⁴³ Schülerinnen und Schülern, die auf der Kompetenzstufe I verbleiben, fehlen Fertigkeiten, die zur Bewältigung der Anforderungen, die auf der weiterführenden Schule erwartet werden. Diese Schülergruppe kann beim

konnten, benachbarte Informationen verknüpfen und weniger prominente Einzelinformationen wiedergeben;¹⁴⁴ hiermit erreichten die Schülerinnen und Schüler den Mindeststandard, der von der Kultusministerkonferenz festgelegt wurde. 32,9% der Kinder erlangten ein Ergebnis auf der Kompetenzstufe III – sie waren fähig, verstreute Informationen miteinander in Verbindung zu setzen und den Text ansatzweise im Ganzen zu verstehen.¹⁴⁵ 27,4% der Schulkinder erreichten Kompetenzstufe IV – sie waren imstande, auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge zu erkennen und Details im Kontext zu verstehen.¹⁴⁶ 10,9% der Schülerinnen und Schüler wurden der Kompetenzstufe V zugeordnet – sie waren fähig, auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aufgaben eigenständig zu beurteilen und zu begründen.¹⁴⁷ Im Bereich „Lesen“ verblieben 14,2% aller getesteten Kinder auf Kompetenzstufe I – sie waren imstande, explizit angegebene Einzelinformationen zu erkennen.¹⁴⁸ 23,2% der Viertklässlerinnen und Viertklässler kamen nicht über die Kompetenzstufe II hinaus – sie waren fähig, benachbarte Informationen miteinander zu verknüpfen.¹⁴⁹ Die Kinder zeigten, dass sie einfache kausale Zusammenhänge erkennen und offensichtliche Motive von Handlungen und Ursachen identifizieren können; sie erreichten mit dieser Kompetenzstufe den Mindeststandard, der von der Kultusministerkonferenz vorgegeben wurde. 29,7% der Schülerinnen und Schüler erlangten die Kompetenzstufe III – sie waren imstande, verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzes aufzufassen.¹⁵⁰ Die Kinder entsprechen mit dieser Kompetenzstufe dem Regelstandard des Lesens der Kultusministerkonferenz. 22,2% der teilnehmenden Schulkinder erreichten die Kompetenzstufe IV – sie konnten für die Herstellung von Kohärenz auf der Textebene wesentliche Aspekte erfassen. Die Kinder waren

Übergang auf die weiterführende Schule nur erfolgreich sein, wenn diese durch intensive Fördermaßnahmen begleitet wird.

¹⁴⁴ Die Hörtexte auf der Kompetenzstufe II waren derart gestaltet, dass das Verstehen der Beiträge verschiedener Personen durch verständnisfördernde Pausen erleichtert wurde; die Aussprache war sehr deutlich. Die Kinder waren imstande, einfache kausale Zusammenhänge zwischen Hauptfiguren und Schauplätzen zu ziehen; hierfür musste nicht der Hörtext in seiner Gesamtheit erfasst werden.

¹⁴⁵ Diese Kompetenzstufe wird von der Kultusministerkonferenz als Regelstandard festgelegt.

¹⁴⁶ Leistungen auf dieser Kompetenzstufe übersteigen die Regelerwartungen der Kultusministerkonferenz; sie werden als Regelstandards plus aufgefasst.

¹⁴⁷ Die Kompetenzstufe gilt als Optimalstandard.

¹⁴⁸ Auf der Kompetenzstufe I wird den Kindern abverlangt, dass sie konkrete Informationen identifizieren und wiedererkennen können. Diese Informationen befinden sich an leicht auffindbaren Stellen des Textes; die Formulierungen der Aufgabe sind weitestgehend deckungsgleich mit den Informationen im Text. Verknüpfungen von Informationen sind leicht nachvollziehbar, weil es sich um Hinweise aus benachbarten Sätzen handelt. Zudem sind die Aufgaben als Multiple-Choice-Formate vorgegeben; sie wirken bereits lenkend. Schülerinnen und Schüler, die auf der Kompetenzstufe I des Lesens verbleiben, können den Übergang in den Sekundarschulbereich nur mit intensiven Fördermaßnahmen bewältigen.

¹⁴⁹ Auf dieser Kompetenzstufe wurden Multiple-Choice-Formate oder halboffene oder offene Items vorgegeben. In Abgrenzung zur Kompetenzstufe I war das Auffinden der abgefragten Informationen teilweise erschwert, indem plausible Distraktoren eingebaut wurden.

¹⁵⁰ Kinder, die diese Kompetenzstufe des Lesens erreichen, sind imstande, Informationen miteinander zu verknüpfen, die über den gesamten Text verstreut sind.

imstande, Schlüsse zu ziehen, die sich nicht auf einzelne Textstellen bezogen, sondern sich aus der Kombination verschiedener Textstellen ergaben.¹⁵¹ Die Kinder erlangten den Regelstandard plus der Kultusministerkonferenz. 10,7% der Kinder kamen auf die höchste Lesekompetenzstufe V – sie waren fähig, auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig zu begründen.

Die Ergebnisse für den Teilbereich „Rechtschreiben“ wurden nicht für die verschiedenen Länder aufgeschlüsselt.¹⁵² Für die Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse ergab sich folgendes Bild: Circa 13% der Kinder kamen nicht über die Kompetenzstufe I heraus – die Kinder schrieben höchstens ein Viertel der Lückenwörter richtig. Ungefähr 22% der Viertklässlerinnen und Viertklässler schrieben bis zu 60% der Lückenwörter richtig und gelangten somit auf Kompetenzstufe II. Die Kompetenzstufe III – die Kinder sind imstande bis zu 80% der abgefragten Lückenwörter richtig zu schreiben – erreichten 30% der Getesteten. 22% erlangten die Kompetenzstufe IV; sie schrieben mehr als 90% der Wörter richtig. Darüber hinaus erlangten Schülerinnen und Schüler, die auch morphologisch besonders anspruchsvolle Wörter richtig schrieben, die Kompetenzstufe V; 13% der Viertklässlerinnen und Viertklässler lagen auf dieser Kompetenzstufe (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2011: 1-19).

Die Ergebnisse im Bereich Lesen und Zuhören der Schülerinnen und Schüler hängen vom sozialen Status der Eltern ab. Für Nordrhein-Westfalen variieren die erreichten Kompetenzen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft im Lesen um 39 Punkte und im Zuhören um 36 Punkte.¹⁵³ Werden die EGP-Extremgruppen¹⁵⁴ herangezogen, liegt die Differenz für Lesen in Nordrhein-Westfalen bei 79 Punkten und für Zuhören bei 77 Punkten (Richter, Kuhl & Pant, 2012: 193-203).

¹⁵¹ Die Fragen waren in offenem Format vorgegeben; die Kinder wurden nach textnahen Begründungen und Motiven für Verhaltensweisen und nach Emotionen der Akteure gefragt.

¹⁵² Die Erhebung dient der Entwicklung eines Stufenmodells zur Normierung der Bildungsstandards „Rechtschreibkompetenz“. In den Testungen wurden insgesamt 176 Lückenwörter überprüft. Jedes Kind bearbeitete nur einen Teil der Aufgaben, sodass jede Aufgabe von 136 bis 631 Kinder bearbeitet wurde. Die Aufschlüsselung erfolgte weder nach Ländern noch nach den Merkmalen „Zuwanderungsgeschichte“ oder „soziale Disparitäten“.

¹⁵³ Die Angaben zum Beruf der Eltern wurden gemäß dem International Standard Classification of Occupation (ISCO-08) kategorisiert.

¹⁵⁴ Die EGP-Klassifikation stellt die Einteilung der beruflichen Tätigkeiten in sieben Klassen dar. Die Bildung der Extremgruppen wird herangezogen, um Kompetenzstände von Kindern zu vergleichen, deren Eltern hoch bzw. niedrig qualifizierten Berufsgruppen angehören. Die höher qualifizierten Berufsgruppen umfassen mittleres Management, Beamte im mittleren, gehobenen und höheren Dienst u.a.; die unteren Berufsgruppen erfassen Vorarbeiter, Meister und Techniker, die manuelle Tätigkeiten ausüben.

4.3.2. Ergebnisse unter Berücksichtigung der familiären Hintergrundmerkmale

Die Ergebnisse der Ländervergleichsstudie wurden unter Berücksichtigung des Merkmals Zuwanderungshintergrund betrachtet. Zum einen wurde der Zuwanderungshintergrund gemäß dem Geburtsort des Kindes und der Eltern in oder außerhalb Deutschlands¹⁵⁵ und zum anderen gemäß den verschiedenen Geburtsländern¹⁵⁶ aufgeschlüsselt. Für Nordrhein-Westfalen ergab sich ein Anteil an Kindern mit Zuwanderungsgeschichte von 30,2%.¹⁵⁷ Für den Kompetenzbereich Lesen erzielten Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden einen Mittelwert von 514 Punkten. Der Mittelwert für die Kinder, die ein im Ausland geborenes Elternteil haben, lag im Mittel bei 489 Punkten. Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, erzielten im Mittel lediglich 460 Punkte. Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte schnitten im Mittel 54 Punkte besser ab als Kinder, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden; der Abstand entspricht dem erwarteten Leistungszuwachs eines Schuljahres. Für Nordrhein-Westfalen betrug der Abstand zwischen diesen beiden Schülergruppen 48 Punkte (Haag, Böhme, Stanat: 2012: 209-217).

Für den Kompetenzbereich Zuhören konnte ein Mittelwert von 518 Punkten für Kinder ermittelt werden, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Kinder mit einem Elternteil, der im Ausland geboren wurde, erreichten ein Mittel von 485 Punkten und Kinder, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden, erzielten einen Mittelwert von 447 Punkten. Der Abstand zwischen den Kindern ohne Zuwanderungsgeschichte und den Kindern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen beträgt somit 71 Punkte,¹⁵⁸ der Kompetenzrückstand dieser Kinder ist höher als der erwartete Lernzuwachs eines Schuljahres. Die Differenz für die Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen beträgt 68 Punkte (ebd. 217f.).

Im Rahmen der Ländervergleichsstudie wurde der familiäre Sprachgebrauch der Viertklässlerinnen und Viertklässler ermittelt. 62% der Familien mit einem im Ausland geborenen Eltern-

¹⁵⁵ Folgende vier Gruppen wurden differenziert: Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungsgeschichte – beide Eltern sind in Deutschland geboren; Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil – ein Elternteil ist in Deutschland und ein Elternteil ist außerhalb von Deutschland geboren; Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation – beide Eltern sind nicht in Deutschland geboren, das Kind ist in Deutschland geboren; Schülerinnen und Schüler der ersten Generation – beide Elternteile und das Kind sind nicht in Deutschland geboren.

¹⁵⁶ Vier Herkunftsländer wurden unterschieden: Türkei – mindestens ein Elternteil ist in der Türkei geboren; ehemalige Sowjetunion – mindestens ein Elternteil ist in Russland oder einer ehemaligen Sowjetrepublik geboren; Polen, mindestens ein Elternteil ist in Polen geboren; ehemaliges Jugoslawien – mindestens ein Elternteil wurde in Bosnien, Herzegowina, dem Kosovo, Kroatien, Montenegro, Serbien oder Slowenien geboren; anderes Land – mindestens ein Elternteil wurde in einem Land geboren, das nicht in die anderen drei Gruppierungen fällt.

¹⁵⁷ 11,9% der Kinder haben einen Elternteil, der im Ausland geboren wurde, 16,4% der Kinder wurden der zweiten Generation zugerechnet, 2% der Kinder gehören der ersten Generation an und bei 10,3% der Kinder konnte der Zuwanderungshintergrund nicht ermittelt werden.

¹⁵⁸ Als Lernzuwachs im Bereich des Zuhörens wird von der 3. zur 4. Jahrgangsstufe ein Lernzuwachs von 60 Punkten erwartet.

teil gaben an, dass in der Familie „immer Deutsch“ gesprochen werde; 34% der Familien mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen bekundeten „immer Deutsch“ in der Familie zu sprechen. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden und die angaben, dass sie zu Hause „nie Deutsch“ sprechen, machte nur 4,6% der getesteten Kinder aus (ebd. 224).

Die Gruppe der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund erzielten folgende Ergebnisse: Kinder mit einem in Deutschland geborenen Elternteil hatten im Mittel im Lesen 443 und im Zuhören 433 Punkte. Kinder, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden, erzielten im Lesen einen Mittelwert von 421 und im Zuhören von 408 Punkten.¹⁵⁹ Die Mittelwerte der Kinder mit türkischer Herkunft unterscheiden sich statistisch signifikant von den Kindern anderer Herkunft (225f.).

Mithilfe des multivariaten Regressionsansatzes wurde untersucht, welche familiären Hintergrundmerkmale die Kompetenznachteile von Kindern mit Migrationshintergrund bedingen. Im ersten Modell wurde festgestellt, dass die Rückstände im Bereich Lesen für Kinder, deren Eltern aus der Türkei stammen, am größten sind; besonders ausgeprägt ist der Nachteil, wenn beide Elternteile nicht in Deutschland geboren sind. Unter Einbeziehung des Bildungsniveaus der Eltern und des sozioökonomischen Status der Familie reduzieren sich im zweiten Modell die Nachteile der Kinder mit Migrationshintergrund. Für die Gruppe der Kinder, deren Familien aus der Türkei stammen, blieben die Rückstände weiterhin groß und statistisch bedeutsam. Unter Berücksichtigung des Merkmals „gesprochene Sprache“ sind die Nachteile der Kinder, deren Eltern aus der Türkei stammen weiterhin statistisch signifikant (ebd. 228f.). Für den Bereich Zuhören sind die Nachteile, die sich für die Kinder von türkischstämmigen Eltern ergeben, stärker ausgeprägt als für den Teilbereich Lesen; nach Berücksichtigung aller familiärer Merkmale bleibt der Leistungsrückstand signifikant. Diese Schülergruppe hat einen Kompetenznachteil von 63 Punkten; dies entspricht dem erwarteten Leistungszuwachs eines Schuljahres (ebd. 229). Der fortbestehende Kompetenznachteil der Kinder, deren Eltern aus der Türkei entstammen, lässt sich nach Kontrolle der Merkmale des familiären Hintergrundes nicht erklären. Mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz türkischstämmiger Zuwanderer in Deutschland könnte zu den Leistungsdisparitäten beitragen; negative Stereotype gegenüber dieser Schülergruppe könnten für die Kompetenznachteile verantwortlich sein (ebd. 222f.).

¹⁵⁹ Die Gruppierungen der Herkunftsländer betrachtend erhielten die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund die schlechtesten Ergebnisse. Die Werte für die ehemalige Sowjetunion lagen bei 482/481 im Lesen und 485/472 im Zuhören, für Polen 494/484 im Lesen und 493/468 im Zuhören, ehemaliges Jugoslawien 481/445 und 479/435 im Zuhören, anderes Land 510/471 im Lesen und 455/457 im Zuhören.

4.4. Zusammenfassung

Die oben angeführten Ergebnisse verdeutlichen, dass Kinder mit einem oder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen bereits in der Grundschule einen erheblichen Kompetenznachteil im deutschsprachlichen Bereich aufweisen und ein großer Teil dieser Schülergruppe die Grundschule mit Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Hören verlassen, die nicht den Mindeststandards entsprechen. Diese schwachen Leser und Schreiber können den Übergang auf die weiterführende Schule nicht ohne zusätzliche effektive Fördermaßnahmen erfolgreich bewältigen; die sprachlichen Defizite drohen den Lernerfolg in allen Fächern zu gefährden. Die schwächste Gruppe im Bereich des Lesens und Hörens bilden gemäß der Aufschlüsselung nach Herkunftsländern die Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund, deren Kompetenznachteil sich aber nicht durch familiäre Hintergrundmerkmale entkräften lässt.

Die im Anschluss an die Ergebnisse der Vergleichsstudien geforderten Fördermaßnahmen für die weiterführenden Schulen werden jedoch nicht vor dem Hintergrund diskutiert, dass bereits im Laufe der Grundschule Fördermaßnahmen eingeleitet und durchgeführt wurden, die das Ziel der Beseitigung von Kompetenznachweisen im sprachlichen Bereich verfehlten. Die Erarbeitung von Fördermaßnahmen, die den individuellen Bedürfnissen der Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache im Grundschulalter gerecht werden, wurde nicht gefordert; die sprachlichen Bildungsdisparitäten wurden nicht unter Berücksichtigung des Merkmales „Sprachförderung und deren Effektivität“ untersucht.

Desweiteren unbeachtet bleibt die Tatsache, dass diese Kinder bereits beim Eintritt in das Schulsystem schlechtere Ausgangsvoraussetzungen in der deutschen Sprache haben. Bereits beim Eintritt in den Kindergarten weisen viele Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund ein niedrigeres Sprachniveau auf als ihre Altersgenossen aus Familien ohne Migrationshintergrund (Haag, Böhme & Stanat, 2012: 210); die sprachlichen Rückstände werden von den Sprachförderprogrammen in den Kindertagesstätten nicht ausgeglichen.

Die negative sprachliche Bildungsbilanz - insbesondere der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund - wird nicht hinsichtlich institutioneller Barrieren näher untersucht. Die individuellen Merkmale des Kindes und der Familie bilden weiterhin das Hauptaugenmerk der Betrachtung. Schul- und Unterrichtsmerkmale finden in den großen Studien kaum Berücksichtigung. Sie bleiben somit eine Dokumentation der Bildungsdisparitäten; sie dienen jedoch nicht der Weiterentwicklung oder Suche von Bedingungen, dieses Bildungsungleichgewicht abzumildern oder zu beseitigen. Die adäquate Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund und Zweitspracherwerb Deutsch wird als eigenverantwortliche Aufgabe der Schule und

hier der Lehrkräfte angesehen. Ob oder inwieweit die Lehrpersonen dieser Aufgabe gewachsen sind und wie an der Verbesserung des Unterrichts hinsichtlich der sprachlichen Förderung von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache gearbeitet werden kann, wird nicht untersucht. Für den Übergang zur weiterführenden Schule verbindliche sprachliche Mindeststandards sind festgelegt; das Erreichen dieser wird durch Zeugnisnoten dokumentiert und beruht auf der Einschätzung durch die Lehrperson. Die Ansprüche und Erwartungen, die diese an das Kind beziehungsweise an die Klasse stellt, bilden die Grundlage für die Bewertung der sprachlichen Leistungen. Diese Dokumentation in Form von Zeugnisnoten deckt sich nicht immer mit den Ergebnissen der Studien. Ein Übergang mit massiven sprachlichen Defiziten am Ende der Grundschulzeit ist somit nicht ausgeschlossen. Die Problematik wird schulisch durch den „gelungenen“ Übergang in die weiterführende Schule verschleiert.

5. Pädagogische Konzepte und Fördermaßnahmen im Umgang mit lese-rechtschreibschwachen Kindern

Der Schriftspracherwerb erfolgt nicht bei allen Schülerinnen und Schülern entsprechend der erwarteten Lernprogression. Ein Teil der Kinder entwickelt Probleme, die langfristig und umfangreich sind. Weichen die Leistungen im Lesen und Schreiben für einen Zeitraum von mehr als drei Monaten ab, wird von besonderen Problemen beim Erlernen des Lesens und Schreibens ausgegangen. Die Zuschreibung zum Personenkreis der lese-rechtschreibschwachen Kinder und Jugendlichen kann schulisch oder außerschulisch erfolgen. Außerschulisch findet die Diagnose beim Kinder- und Jugendpsychiater statt;¹⁶⁰ schulisch kann die Lehrerin oder der Lehrer vom LRS-Erlass 1991 und von dem Nachteilsausgleich sowie der Aussetzung der Notengebung Gebrauch machen. Im schulischen Kontext wird die Lese-Rechtschreibschwäche über das Nichterreichen der Bildungsstandards im sprachlichen Bereich definiert; verfestigt sich der Rückstand sollten sprachliche Fördermaßnahmen einsetzen.

5.1. Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben

Der Umgang der Schule mit Kindern, die besondere Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Schreibens entwickeln, ist über den LRS-Erlass von 1991 geregelt. Der neue Erlass unterscheidet sich hauptsächlich hinsichtlich der Definition und Diagnosemaßnahmen von den

¹⁶⁰ Eltern können mit ihrem Kind bei einem Kinder- und Jugendpsychiater vorstellig werden, um eine Lese-Rechtschreibschwäche abzuklären.

vorherigen. Im Gegensatz zu früheren Regelungen wird die Ursache der Schwierigkeit vollkommen vernachlässigt – die Koppelung an normale oder an unterdurchschnittliche Intelligenz ist im Erlass unerheblich. Gegenstand der Verordnung ist nicht der defizitäre Blick auf das Kind mit seiner Lese-Rechtschreibproblematik, sondern der Blick auf den Auftrag der Schule, alle Kinder zu befähigen, tragfähige Lese-Rechtschreibkompetenzen aufbauen zu können. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, ist es jedoch unabdingbar, den individuellen Schriftspracherwerb jedes einzelnen Kindes zu berücksichtigen und eine positive Lernatmosphäre aufzubauen.

Der neue Erlass gilt als innovativ, da er eine veränderte Sichtweise auf die angemessene Förderung – in Form einer gebotenen pädagogischen und organisatorischen Maßnahme – bewirken kann. In jedem Einzelfalle habe eine der pädagogischen Voraussetzungen gemäße Förderung zu erfolgen, die eine erhebliche Flexibilität des Systems erfordert. Die Sichtweise des neuen Erlasses auf die individuell verschiedenen Verlaufsformen des Schriftspracherwerbs und der divergierenden Lernbedingungen erfordert eine Anpassung der Fördermaßnahme an jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler und setzt somit einen höheren Ermessensspielraum der Lehrerin oder des Lehrers voraus. „Muss“ oder „Soll-Vorschriften“ weichen zugunsten von „Kann-Vorschriften“. Der fördernden Lehrkraft obliegen die Förderzuweisung, die Förderart, der Förderinhalt, die Fördermethode, die Förderdauer und die Leistungsbemessung (Rüdel, 2006: 144-145).

Die Diagnose der besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Schreibens erfolgt grundlegend durch die Analyse der Lernsituation, der Reflexion des eigenen Unterrichts sowie der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerin oder des Schülers. Ein bloßes Feststellen des Versagens im Bereich des Schriftspracherwerbs im Sinne von Zuschreibung einer Diagnose wird abgelehnt. Der Einsatz von möglichen Testverfahren bleibt unerwähnt (ebd. 146).

Die Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens wird per Erlass wie folgt festgelegt: die Schule, insbesondere die Grundschule, hat im Wesentlichen die Aufgabe, den Kindern das Lesen und Schreiben beizubringen; hier sollen die tragfähigen Fertigkeiten erlernt werden und der Lese-Rechtschreiblernprozess soll gründlich abgesichert werden. Der Lernprozess verläuft individuell sehr verschieden und ist von unterschiedlichen Voraussetzungen geprägt. Hierzu gehören spezifische Sprach- und Sprechfähigkeiten, Fähigkeiten der visuellen, auditiven und motorischen Koordination, aber auch Faktoren wie Lernfreude, Selbstvertrauen, Konzentrationsfähigkeit, Lerntempo und Denkfähigkeit.

Der Schule obliegt, die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Voraussetzungen gezielt zu fördern, um andauernde und erhebliche Schwierigkeiten im Lernprozess zu vermeiden. Um eine hohe Effizienz der Förderungsmaßnahmen zu erreichen, sollen sie auf die Lernbedingungen des Kindes abgestimmt, frühzeitig einsetzend und konsequent durchgeführt werden. Die Erziehungsberechtigten sollen Informationen über diese Teilleistungsschwäche erhalten und die Schülerin oder der Schüler soll über die Teilziele informiert werden und Rückmeldung über ihre oder seine Lernerfolge erhalten.

Die Lernsituation der Schülerin oder des Schülers soll analysiert werden, um das Bedingungsgefüge der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten genau kennenzulernen. Die schulischen, sozialen, emotionalen, kognitiven, physiologischen Bedingungen und das Lern- und Arbeitsverhalten sollen in der Förderung berücksichtigt werden. Die Reflexion des eigenen Unterrichts ist für die Lehrperson notwendig und die Beratung durch eine in diesem Bereich erfahrene Fachkraft oder die Inanspruchnahme einer Beratung durch eine Schulpsychologin oder einen Schulpsychologen werden angeregt.

Die Fördermaßnahmen haben in Form von innerer Differenzierung oder Förderunterricht stattzufinden, die Lernlücken sind zu schließen und die Schülerin oder der Schüler ist in der gewohnten Lerngruppe zu belassen. Darüber hinaus können Fördermaßnahmen über den normalen Stundenplan hinaus angezeigt sein (RdErl. d. Kultusministeriums v. 19.07.1991).

5.2. Definition von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Nach den Kriterien des DSM-IV und ICD-10 werden Lese-Rechtschreibschwächen als deutliche Abweichung vom erwarteten Entwicklungsstand in der Lesegenauigkeit, vom Leseverständnis und Rechtschreiben gemäß des Alters und der Intelligenz angesehen. Die Diskrepanz sollte mindestens zwei Standardabweichungen im DSM-IV oder von den Kriterien der ICD-10 betragen. Unter Standardabweichung ist ein Maß für die Schwankungen der Werte in der Population um den Durchschnittswert zu verstehen; zudem sollte das schulische Fortkommen behindert sein und eine Wahrnehmungs- oder neurologische Störung ausgeschlossen sein. Zur Diagnose einer isolierten Rechtschreibstörung sollten die deutlichen Rückstände im Rechtschreiben bei normalen Leseleistungen auftreten (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2007: 119f.).

Die Definition einer Lese-Rechtschreibschwäche oder -störung hängt vom zugrundeliegenden Paradigma ab. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick der unterschiedlichen Paradigmen, wie sie Eichler zusammengestellt hat, dargestellt. Im Lichte der psychosozialen These entsteht eine Lese-Rechtschreibschwäche aufgrund einer Überlastung in Form von Stress, Ängsten,

traumatischen Erlebnissen, die zur Blockade des Lernprozesses führen. Bestenfalls erfolgen nach der Aufhebung dieser Blockade eine Überprüfung des Gelernten und des Verpassten und die Aufarbeitung der Lücken. Entsprechend des **psychosozialen Paradigmas** geht eine Lese-Rechtschreibstörung mit einer Lernbehinderung einher und führt zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Das psychosoziale Paradigma beschreibt Lese-Rechtschreibschwäche als ein in „Problemfamilien“ häufiger vorkommendes Phänomen, das an den sozioökonomischen Status der Familien gekoppelt ist. Eine Lese-Rechtschreibschwäche kann durch schlechten Unterricht, schlechte Lehrer-Schüler-Beziehung und negative Schulerlebnisse mit bedingt sein.

Die „**Auswanderungsthese**“ beschreibt Lese-Rechtschreibschwäche als ein Glied von einem Störungsbild, das an verschiedene Störungsbilder gekoppelt ist. Zu verstehen ist dies wie folgt: das Kind unterliegt einer minimalen Spracherwerbsstörung in der Lautsprache, die erfolgreich therapiert und scheinbar überwunden wird. Im Orthographie- und Schriftspracherwerb tritt die Störung erneut in Erscheinung und im nächsten Schritt ist ein Auftreten im Bereich der fremdsprachlichen Orthographie zu erwarten. Ursächlich hierfür ist, dass eine Störung vorliegt, die nur scheinbar beseitigt wurde, dann jedoch in der Zone der nächsten Entwicklung erneut zu Tage tritt.

Die „**Voraussetzungsthese**“ geht von einer Störung aus, die durch das Fehlen bestimmter Voraussetzungen hervorgerufen wird. Als fehlende Voraussetzungen werden Mängel in der optischen Wahrnehmung, gestörte Entwicklung der Feinmotorik und Defizite des Raumkonzepts so wie Mängel im Lautsprachbesitz angeführt. Zu den sogenannten Voraussetzungslegasthenien werden gezählt:

- Die sprachliche Legasthenie wird als massive Lernstörung im Schriftspracherwerb angesehen, bei der das Kind nicht zu erkennen oder zu akzeptieren imstande ist, dass Buchstabenschrift mit Lautwerten und mit Lautsprache zusammenhängt. Als Ursachen werden Mängel in der lautsprachlichen Kompetenz, ungenaues Hören oder Artikulieren, defizitäre Lautspeicherung und ein fehlerhafter Leselehrgang genannt.
- Legasthenie aufgrund von defizitärer visueller Wahrnehmung und Raumlageelastizität: Entwicklungsstörungen in der visuellen Wahrnehmung und der Raumorientierung werden als Ursachen angesehen. Die Raumlageelastizität äußert sich in Buchstabenverwechselungen und im Schreiben spiegelbildlicher Schrift. Im Leseprozess wird die visuelle Deutungsschwäche über Kontextbezug kompensiert. Die Raumlageelastizität wird

als temporär angesehen. Als nicht temporär wird die visuelle Schwäche angesehen, die auf einen instabilen Kurzzeitspeicher zurückzuführen ist.

Die „**Strategietheorie**“ geht vom Ausfall oder von der fehlerhaften Nutzung von Lese- und Schreibstrategien aus. Ausgehend von Schrifterwerbstheorien von Frith, Günther u.a. wird eine Lese-Rechtschreibschwäche dadurch erklärt, dass Strategien wie die alphabetische Strategie nicht ausreichend entwickelt wurde oder nicht angewandt wird. Da die höheren Strategien - wie die orthografische oder morphematische - auf der alphabetischen Strategie aufbauen, kommt es zu einer umfassenden Störung. Lese- und Schreibanfänger versuchen durch Einprägen und Auswendiglernen die Mängel zu kompensieren. Denkbar ist auch, dass es bei erfolgreichem Erwerb der alphabetischen Strategie zu ungenügenden Kenntnissen orthographischer Regeln kommen kann.

Lese-Rechtschreibschwächen können als Ausdruck einer **Lernstörung** aufgefasst werden. Hierbei wird davon ausgegangen, dass ein Kind aufgrund eines einschneidenden Erlebnisses in Schule oder Familie, den Anschluss verpasst und somit auffällig wird. Im Folgenden verliert das Kind die Motivation zur Fortsetzung des Lernprozesses und entwickelt oft Lese- und Schreibangst. Dies kann in einem Szenario von Schuld, Angst, Misserfolg, Ausweichen und Täuschen enden.

Als letztes Paradigma ist die Lese-Rechtschreibschwäche aufgrund von **Mängeln im Unterricht** anzusehen. Motivationsmängel, mangelndes Übungsgeschick der Lehrkräfte, einseitige Methodik, unangemessene Lernsituation, zu hohe Anforderungen und fehlende Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der Schülerin oder des Schülers münden in einer Lese-Rechtschreibschwäche. Untersuchungen haben gezeigt, dass manche Lehrkräfte mehr und andere minder schriftsprachlich geschädigte Kinder in ihrer beruflichen Karriere zu verzeichnen haben, was die Annahme dieses Paradigmas stützt. Brügelmann sieht das Problem in der unzureichenden Individualisierung des Lese- Rechtschreibprozesses (Eichler, 2004, 47-54).

5.3. Kompetenzerwartungen im Lesen und Rechtschreiben am Ende der Grundschulzeit

Das Schulministerium NRW legt die Kompetenzerwartungen für den Grundschulbereich in zwei Etappen fest: bis zum Ende der Schuleingangsphase und bis zum Ende der 4. Grundschulklasse für die sprachlichen Bereiche a.) Sprechen und Zuhören, b.) Schreiben, c.) Lesen

– mit Texten und Medien umgehen und d.) Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Für die Untersuchung ist die Einhaltung der Bildungsstandards in den Bereichen „Schreiben“ und „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ relevant.

Diese Bildungsstandards werden tabellarisch aufgeführt.

Bereich: Schreiben	
über Schreibfertigkeiten verfügen	in einer gut lesbaren verbundenen Handschrift schreiben
	herkömmliche und neue Medien als Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeit nutzen
Texte situations- und adressatengerecht verfassen	Schreibabsicht, -situation, Adressatenbezug und Schreibkriterien vereinbaren können
	Texte mit verschiedenen Methoden planen
	Texte verschiedener Textsorten funktionsangemessen planen
	nach Anregungen Texte schreiben
	über die Wirkung der eigenen Textentwürfe basierend auf Schreibkriterien beraten
	eigene Texte unter Berücksichtigung verwendeter sprachlicher Mittel überarbeiten
	gestalten der überarbeiteten Texte
richtig schreiben	methodisch sinnvoll und korrekt abschreiben
	Rechtschreibstrategien zum normgerechten Schreiben verwenden
	grundlegende Regeln der Rechtschreibung kennen und nutzen
	Hilfsmittel einsetzen

Im Bereich Rechtschreiben sollen die Schülerinnen und Schüler gemäß den Kompetenzerwartungen können:

auf der Laut-Buchstabenebene

- regelhafte Laut-Buchstaben-Zuordnung
- differenzieren ähnlicher Laute und Lautfolgen sowie zuordnen der Buchstaben oder Buchstabenkombinationen
- unterscheiden von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten
- unterscheiden von kurzen und langen Vokalen
- erkennen und beachten von Abweichungen der regelhaften Laut-Buchstaben-Zuordnung

auf der Wortebene

- Wortschreibung aus Grundform und Wortfamilie ableiten
- Auslautverhärtung anhand der Grundform identifizieren
- Wörter mit Doppelkonsonanten, s- und ß-Lauten, h am Silbenanfang und i, ie, ieh-Lauten richtig schreiben
- Wörter mit Vor- und Nachsilben richtig schreiben
- Silbentrennung beachten
- Groß- und Kleinschreibung beachten

auf der Satzebene

- den Satzanfang großschreiben
- Satzzeichen – Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen und Zeichen der wörtlichen Rede – richtig verwenden

Bereich: Lesen – mit Texten und Medien umgehen	
über Lesefähigkeiten verfügen	schriftliche Arbeitsanweisungen verstehen und umsetzen
	Informationen im Text gezielt auffinden und wiedergeben können
	Texte interessenbezogen auswählen können und die Entscheidung begründen
über Leseerfahrungen verfügen	unterschiedliche Textformen – Erzähltexte, lyrische Texte und szenische Texte – kennen, darüber sprechen und ihre Wirkung erklären
	Sach-, Gebrauchs- und diskontinuierliche

	Texte verstehen
	Werke, Autorinnen oder Autoren, Figuren und Handlungen der Kinderliteratur benennen können
	eigene Leseerfahrung beschreiben und Bücher vorstellen
Texte erschließen und Lesestrategien nutzen	Strategien zur Orientierung in einem Text nutzen
	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und zusammenfassend wiedergeben
	Aussagen mit Textstellen belegen können
	Verstehenshilfen – nachfragen, Wörter nachschlagen sowie Texte zerlegen – einsetzen
	eigene Gedanken, Vorstellungsbilder oder Schlussfolgerungen zum Text formulieren und sich darüber austauschen
	zu Gedanken, Handlungen und Personen im Text Stellung nehmen
	Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten benennen
	Texte umsetzen - illustrieren und collagieren
Texte präsentieren	Texte präsentieren und darstellen
	Kinderbücher vorstellen und Auswahl begründen
	bei Lesungen und Aufführungen mitwirken
mit Medien umgehen	in Druck- und elektronischen Medien zu Themen und Aufgaben recherchieren
	Angebote verschiedener Medien nutzen
	mit Hilfe von Medien eigene Medienbeiträge gestalten
	die Wirkung von Text-, Film-, Video- und

	Hörfassungen vergleichen
	Medienbeiträge kritisch bewerten

(Schulministerium, 2012: 29-33)

Um die oben aufgestellten Bildungsstandards für die Grundschule erfüllen zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler eine zumindest ausreichende Worterkennungsfertigkeit und ein tragfähiges Leseverständnis auf Satzebene. Schülerinnen und Schüler, die Dekodierprobleme aufweisen und einfache Sätze – gemäß des Stolperwörter Lesetests – nur sehr langsam oder unzureichend verstehen können, sind nicht in der Lage, die in den Lehrplänen festgehaltenen Kompetenzen zu erfüllen. Zudem können Kinder, die Schwächen in der Rechtschreibung zeigen - in Form vieler Fehler auf der Wortebene und bei der Graphem-Phonem-Korrespondenz - die im Lehrplan verankerten Rechtschreibkompetenzen nicht erfüllen.

Schülerinnen und Schülern, die ohne ausreichende Lese-Rechtschreibkompetenzen die Grundschule verlassen, fehlt das für das selbstständige Lernen im Sekundarschulbereich nötige Handwerkszeug.

6. Umgang der Schule mit lese-rechtschreibschwachen Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache

Das Abweichen von den zu erreichenden Bildungsstandards im Erlernen des Lesens und Schreibens bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache kann nicht mit einer Lese-Rechtschreibschwäche bei Kindern mit deutscher Herkunftssprache gleichgesetzt werden, weil sich viele mehrsprachige Kinder noch im Erwerbsprozess der Zweitsprache befinden. Lehrkräfte orientieren sich in mehrsprachigen Klassen jedoch an der Norm einsprachig aufwachsender Kinder (Weinrich, 2006: 46). Dies führt dazu, dass Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache häufig als sprachförderbedürftig eingestuft werden. Phänomene wie Sprachmischungen, Interferenzen von Herkunfts- und Zweitsprache sowie Sprachenwechsel werden als Anzeichen für Sprachentwicklungsauffälligkeiten angeführt. Lexikalische und grammatische Phänomene eines mehrsprachig aufwachsenden Kindes werden als pathologisch erklärt (Rothweiler, Kroffke & Bernreuter, 2004: 24). Der Sprachstand eines mehrsprachig aufwachsenden Kindes ist erheblich schwerer einzuschätzen, weil neben dem Beginn des

Zweitspracherwerbs das Ausmaß und die Qualität¹⁶¹ des Sprachkontakts Berücksichtigung finden muss (Kniffka & Siebert-Ott, 2009: 133).

Kinder, die bei Schuleintritt im unvollendeten Zweitspracherwerb Deutsch stecken, benötigen auf Nachhaltigkeit angelegte Förderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Die Förderung der Zweitsprache muss im Laufe der Grundschulzeit verstärkt die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit¹⁶² und die Fachsprache der einzelnen Unterrichtsfächer berücksichtigen.

6.1. Konzept des Kultusministeriums für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder erhebt die Schaffung gleicher Chancen und die Abschaffung von Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum zentralen Ziel der nordrhein-westfälischen Landesregierung. Die Herstellung von Chancengleichheit soll über die Integration der Schülergruppe erreicht werden; zu diesem Zwecke werden Stellen für Integrationshilfen zur Verfügung gestellt. Dieser Stellenzuschlag dient als Ausgleich für Schulen, die ein breites Spektrum an Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund anbieten und maßgebend an der Entwicklung geeigneter Fördermaßnahmen arbeiten.

Zur Schaffung der schulischen, sozialen und beruflichen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt die Aufgabe der Schule in einer frühzeitigen Förderung und einer erfolgreichen Unterstützung des Aufbaus sprachlicher, fachlicher und sozialer Kompetenzen, so dass diese Kinder und Jugendlichen befähigt werden, gute Schulleistungen und höherwertige Schulabschlüsse zu erwerben.

Die Zuweisung von Integrationsstellen erfolgt in Abhängigkeit zu Qualitätsindikatoren der Schulen; ein Förderkonzept unter besonderer Berücksichtigung der Sprach- und Lesekompetenz sowie des Sozialverhaltens und die Evaluation der erfolgten Fördermaßnahmen bilden neben der Bedarfsermittlung hier die Zuweisungsgrundlage (RdErl. d. Kultusministeriums v. 19.07.2004).

¹⁶¹ Die Qualität des Sprachkontakts hängt davon ab, ob das lernende Kind die deutsche Sprache von anderen Zweitsprachlern oder von Muttersprachlern hört. Bei muttersprachlichen Kommunikationspartnern ist weiterhin zu bedenken, ob die sprechende Person selbst aus sprachlich anregungsarmem Umfeld entstammt.

¹⁶² Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache haben weniger Probleme alltagssprachliche Kommunikation zu verstehen, sie scheitern jedoch an der Unterrichtssprache, die die Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit tragen. Konzeptionelle Schriftlichkeit ist situationsentbunden; sie ist gekennzeichnet durch symbolische Mittel und arbeitet mit kohärenzbildenden Redemitteln, mit Funktionswörtern wie Artikeln, Pronomen und anderen Verweisformen (Gogolin, 2009: 40).

Die Entwicklung schuleigener Förderprogramme für mehrsprachige Kinder wird vom Schulministerium gefordert. Die Förderung in der Zweitsprache für Kinder mit Migrationshintergrund soll im Laufe der gesamten Schulzeit fachgerecht umgesetzt werden. Im Rahmen des Grammatikunterrichts soll die Förderung des mündlichen und schriftlichen Aspektes der Zweitsprache Deutsch erfolgen. Bei der Schriftlichkeit soll besonderen Wert auf Textverständnis und Textproduktion gelegt werden. Die schuleigenen Förderprogramme sollen systematisch und integrativ in den Schulalltag eingefügt werden; eine fachlich-pädagogische Kooperation von Deutschunterricht, Herkunftssprachenunterricht und anderen sprachintensiven Fächern wird gefordert. Die Sprachförderkonzepte haben verbindlich folgende Elemente zu enthalten: Diagnose des Lernstandes, Festlegung von Lern- und Entwicklungszielen, fach- und lernbereichsübergreifende Prinzipien, Entwicklung eines Sprachenportfolios Deutsch¹⁶³, Kooperation mit Beratungs- und Unterstützungssystemen, Methoden und Instrumente der Überprüfung der Qualitätsindikatoren und Dokumentation der zusätzlichen Aufwendungen im personellen und sächlichen Bereich.¹⁶⁴ Eine explizite Evaluation der Umsetzung der Förderprogramme und deren Effektivität erfolgte bislang nicht; die Evaluation erfolgt gemäß der Standardsicherung des Schulministeriums für den Primarschulbereich über die Qualitätsindikatoren der Grundschule.¹⁶⁵

6.2. Förderprogramme für mehrsprachige Klassen

Verbindliche Programme für Schulen zur Förderung von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache liegen nicht vor. Die Förderung der förderbedürftigen Kinder liegt in den Händen der entsprechenden Lehrkräfte. Die Bezirksregierung Köln hat das Projekt „Sprachliches Lernen in mehrsprachigen Grundschulklassen“¹⁶⁶ ins Leben gerufen. Das Projekt soll Lehrkräfte in Schulen im Primar- und Sekundarbereich mit Formen und Methoden der sprachlichen Förderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache vertraut machen. Die Förderung findet im Deutsch- und Fachunterricht statt. Alle Kinder werden in die Förderung einbezogen; es soll gezielt auf die individuelle Entwicklung des einzelnen Kindes geachtet werden.

¹⁶³ Das Portfolio dient der Erfassung der Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache und der Dokumentation der individuellen Lernfortschritte.

¹⁶⁴ Nähere Informationen zu den schuleigenen Förderkonzepten sind unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/stellen-fuer-integrationshilfen/das-konzept/konzeptplanung/nachlesbar>. (Zugriffsdatum 28.12.2013)

¹⁶⁵ Als Qualitätsindikatoren für die Grundschule gelten: Verweildauer in der Grundschule, Wiederholungen; Empfehlungen und Übergangsquoten zu den weiterführenden Schulen, Sprachkompetenz Deutsch, Lesekompetenz, Anzahl der Sonderschulverfahren, Finden und Fördern von Begabungen und sozial akzeptables Verhalten/Wertorientierung. Nähere Informationen sind unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/integrationsstellen/docs/Evaluations-Indikatoren.pdf> nachlesbar. (Zugriffsdatum 28.12.2013)

¹⁶⁶ Das Projekt findet im Rahmen des Programms „QuisS“ – Qualität in sprachheterogenen Schulen – statt.

Die Weiterqualifizierung der Lehrkräfte soll durch interne Arbeitsstrukturen ermöglicht werden; zudem sollen die Projektergebnisse an andere Schulen herangetragen werden.

Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache sollen im Primarbereich im Rahmen dieses Förderprogramms ausreichend Zeit und Gelegenheit erhalten, korrektes Deutsch zu hören, sprechen und schreiben zu lernen. Anhand von ästhetischen Kindertexten sollen sprachliche Strukturen zuerst vorgesprochen, wiederholt nachgesprochen und auswendig vorgetragen werden. Nachdem die Kinder mit dem Inhalt und der Form des Textes vertraut sind, werden Teile des Textes verändert. Die Veränderungen in den Texten können unter verschiedenen grammatischen Gesichtspunkten erfolgen. Beim Behandeln der veränderten Strukturen können grammatische Bezeichnungen immer wieder benannt und bewusst gemacht werden. Diese „generative Textproduktion“¹⁶⁷ eignet sich auch für Kinder mit geringen Zweitsprachkenntnissen, da vorgegebene Textstrukturen genutzt werden können. Jedes Kind kann entsprechend seiner Möglichkeiten den vorgegebenen Text verändern. Der Unterricht kann projektorientiert gestaltet werden; die eigenen Texte, Gedichte, Lieder, Reime können zusammengetragen und präsentiert werden.¹⁶⁸

13 Kölner Grundschulen nehmen an dem Projekt teil. Ob und in welchem Umfang die Sprachförderung angewendet wird und welche Wirkungen die Förderprogramme haben, wurde von der Bezirksregierung bisher nicht veröffentlicht, ebenso wenig ein Evaluationsbericht.

6.3. Maßnahmen bei Nichterreichen der sprachlichen Bildungsstandards im Primar-schulbereich

Nach der Neugestaltung der Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen ab dem Schuljahr 2005/06 kann der Heterogenität der Schülerschaft schon zu Schulbeginn Rechnung getragen werden. Eine individuelle Verweildauer von einem bis zu drei Schuljahren in der Schuleingangsphase soll jedem Schulkind seine individuelle Lernentwicklung ermöglichen.¹⁶⁹ Fällt ein Kind mit nichtdeutscher Herkunftssprache in der Lernprogression zurück, kann der Unter-

¹⁶⁷ Generative Textproduktion geht auf Gerlind Belke zurück. In ihrem Buch „Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung“ finden sich viele Anregungen zur Sprachförderung. Über die Anwendungsbeispiele hinaus, lassen sich auch diverse Kindergedichte und Reime für die generative Textproduktion heranziehen.

¹⁶⁸ Nähere Informationen zur Sprachförderung sind unter http://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/organisation/abteilung04/dezernat_41/broschuere_demek.pdf abrufbar.

¹⁶⁹ Unabhängig von der Verweildauer im Schuleingangsbereich wird das dritte Jahr nicht auf die Dauer der Schulpflicht angerechnet. Die Schule garantiert, dass jede Schülerin oder jeder Schüler ungeachtet der Verweildauer die Schuleingangsphase im vertrauten Umfeld durchlaufen kann. Nachzulesen in der Verordnung in der Grundschule (Ausbildungsverordnung Grundschule - AO-GS) vom 23. März 2005 zuletzt geändert durch die Verordnung vom 17. Februar 2012 (SGV. NRW. 223). Obwohl die Verweildauer im dritten Jahr der Schuleingangsphase nicht auf die Schulpflicht angerechnet wird, handelt es sich hierbei um eine die Schullaufbahn verlängernde Maßnahme.

richtsstoff der ersten beiden Schuljahre auf drei Jahre gestreckt werden. Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW fordert im Rahmen der Umgestaltung der Schuleingangsphase die pädagogisch-didaktische und methodische Weiterentwicklung des Anfangsunterrichts. Zur optimalen Förderung jedes einzelnen Kindes wird die Entwicklung von Förderplänen gefordert, die auf Lernstandsdiagnosen jedes Kindes basieren. Innere Differenzierung soll durch äußere Differenzierungsmaßnahmen ergänzt werden, indem Kinder mit vergleichbarem Förderbedarf zusammengefasst werden (Hanke, 2005: 3-4).

Gelingt es dem Kind mit nichtdeutscher Herkunftssprache nicht innerhalb der verlängerten Schuleingangsphase die sprachlichen Defizite aufzuarbeiten und dann die Lernziele der dritten oder vierten Klasse zu erreichen, droht diesem eine Klassenwiederholung. Insbesondere in der Grundschule bleiben viele Kinder mit Migrationshintergrund sitzen. Gemäß dem DJI-Surveys 2009 bleiben Kinder mit Migrationshintergrund der ersten Generation 1,7 Mal so häufig sitzen wie ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. In der zweiten Generation beläuft sich die Gefahr auf 1,4 Mal. Die Gruppe der Kinder und Jugendlichen betrachtend, die mehrmals eine Klasse wiederholen mussten, liegt die Quote der Kinder der ersten Generation 2,8 Mal und der zweiten Generation 1,8 Mal so hoch wie bei Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Stürzer, Täubig u.a., 2012: 51).¹⁷⁰

Kinder mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache laufen in der Grundschulzeit Gefahr an die Schullaufbahn verlängernden Maßnahmen teilzunehmen. Stellt sich bei dieser Schülergruppe der gewünschte Lernerfolg trotz der längeren Lernzeit nicht ein, wird die Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in Betracht gezogen. Diese Selektionsentscheidung, die in den meisten Fällen die Änderung des Bildungsganges¹⁷¹ zur Folge hat, kann mit der Abweichung von der normalen Lernkarriere begründet werden. Um eine Lernbehinderung zu diagnostizieren, müssen alle Bewertungen in die gleiche Richtung weisen. Sämtliche Vorselektionen – insbesondere die Verweildauer in der Grundschulzeit aber auch Sprachfördermaßnahmen aus der Vorschulzeit sowie logopädische Behandlungen – können die Entscheidungen absichern helfen (Deimann, 2004: 16). Eine kumulative Wirkung segregierender Fördermaßnahmen (Gomolla, 2009: 94) setzt ein.

Bei Betrachtung der Sozialdaten an Förderschulen ist auffällig, dass Kinder mit ausländischer Nationalität¹⁷² an Förderschulen überrepräsentiert sind. 13,8% dieser Schülergruppe wird mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet; dieser Anteil entspricht 8,6% der För-

¹⁷⁰ Letztere Zahlen beziehen sich nicht auf die Grundschulzeit sondern auf die gesamte Schullaufbahn.

¹⁷¹ Bei Feststellung eines Förderbedarfs Lernen oder geistige Entwicklung wird das Kind nicht mehr zielgleich unterrichtet. Eine Abweichung von den Bildungsstandards der Regelschule wird vorgenommen; die Lerninhalte werden an die verminderten Lern-, Bildungs- und Entwicklungsschritte der Kinder angepasst.

¹⁷² Daten über die Verteilung nach Migrationshintergrund liegen nicht vor.

derschülerinnen und Förderschüler (Stürzer, Täubig u.a., 2012: 46). In Nordrhein-Westfalen beträgt der Anteil der Kinder mit ausländischer Nationalität an Förderschulen 19,1% (Klemm, 2010: 43). Hinsichtlich der Verteilung der Förderschwerpunkte fällt zudem auf, dass Schülerinnen und Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit den Förderschwerpunkt Lernen haben.¹⁷³ Da die Berechnung nach Nationalität erfolgte, ist der erwartete Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund noch höher.¹⁷⁴ Die Verteilung nach Staatsangehörigkeiten ergibt, dass Kinder aus Albanien, ehemalig Jugoslawien, Italien und Türkei die ersten vier Rangplätze belegen (Stürzer, Täubig u.a., 2012: 46f.).¹⁷⁵

Bei einem anhaltenden und gravierenden Lernrückstand einer Schülerin oder eines Schülers können Schule oder Eltern die Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs beim Schulamt beantragen.¹⁷⁶ Die Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt als dialogisches Verfahren von Regel- und Förderschule. Das Ergebnis der Überprüfung wird den Eltern des Kindes mitgeteilt und die Zustimmung der Eltern abgefragt.¹⁷⁷ Das verfasste Gutachten wird der Schulaufsichtsbehörde vorgelegt. Diese bestimmt über den sonderpädagogischen Förderbedarf, über den Förderschwerpunkt oder die Förderschwerpunkte und über den Förderort. Beim Vorliegen mehrerer Förderschwerpunkten entscheidet die Schulaufsichtsbehörde, in welchem Förderschwerpunkt die Schülerin oder der Schüler unterrichtet wird (Schulministerium, Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke, 2008: §13).

Bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache werden manchmal sprachliche Defizite der Kinder für die Notwendigkeit der Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs angeführt. Der Verbleib an der Regelschule sei nicht mehr möglich, da Sprachdefizite und generalisierte Teilleistungsschwächen zu Motivationsdefiziten und gravierenden Lernbeeinträchtigungen geführt hätten (Gomolla & Radtke, 2007: 282). Bei Überstellung an eine Förderschule

¹⁷³ 53,4% ausländische Schülerinnen und Schüler und 40,3% deutsche Schülerinnen und Schüler haben den Förderschwerpunkt Lernen.

¹⁷⁴ Angaben, wie viele Kinder mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache eine Förderschule besuchen, konnten nicht recherchiert werden.

¹⁷⁵ Die Prozentzahlen verteilen sich wie folgt: Albanien 13,2%, ehemalig Jugoslawien 9,6%, Italien 8,7%, Türkei 7% und Portugal 6,8%.

¹⁷⁶ Bei Anhaltspunkten dafür, dass eine Schülerin oder ein Schüler aufgrund einer körperlichen, seelischen oder geistigen Behinderung oder wegen einer erheblichen Störung seiner Lernfähigkeit nicht am Unterricht einer allgemeinen Schule teilnehmen kann, entscheidet die Schulaufsichtsbehörde über den sonderpädagogischen Förderbedarf der Schülerin oder des Schülers. Zuständig ist die Schulaufsichtsbehörde des Gebietes, in dem die Schule liegt, die die Schülerin oder der Schüler besucht. Die Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs hat bis zur 6. Klasse zu erfolgen; zu einem späteren Zeitpunkt ist sie nur in Ausnahmefällen durchzuführen (AO-SF, 2005: §3, Abs. 1-3).

¹⁷⁷ Der Elternwunsch wird im Rahmen des Verfahrens festgehalten. Im Rahmen dessen wird auch der Förderortwunsch der Eltern abgefragt. Bei Wunsch nach Beschulung im Gemeinsamen Lernen wird dem Elternwunsch stattgegeben. Die Zuteilung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist vom Elternwillen unabhängig; die Eltern müssen gegen den Entscheid klagen.

stellen Gomolla und Radtke die Forderung, dass die herkunftssprachlichen Kompetenzen der betreffenden Kinder überprüft werden müssten, um ausschließen zu können, dass die Lernbeeinträchtigungen durch Defizite in der Unterrichtssprache hervorgerufen wurden. Aus der Erfahrung der beiden Autorinnen werden bei sonderpädagogischen Aufnahmeverfahren kaum Hinweise auf die herkunftssprachlichen Fertigkeiten der Kinder vermerkt. Es fänden sich nicht einmal Vermutungen, dass die Lernschwierigkeiten auf Unzulänglichkeiten in der Unterrichtssprache zurückgehen könnten (ebd. 203). Die ungenügende¹⁷⁸ Förderung der Zweitsprache Deutsch mündet oft in schwachen schulischen Leistungen und wird dann als „kognitive Defizite“ des Kindes ausgelegt. Die Überstellung von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache kann als Umplatzierung unbequemer, schweigsamer und rätselhaft erscheinender Kinder gewertet werden (Allemann-Ghionda, 2008: 30-35). Befragte Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen räumten ein, dass die Behinderung der Lernfähigkeit von mehrsprachigen Kindern in jedem Fall mit mehr oder minder ausgeprägten Sprachschwierigkeiten einhergehen; diese Schülergruppe wird als „halbsprachig“¹⁷⁹ angesehen – sie seien nicht imstande, weder die Herkunftssprache noch die Zweitsprache Deutsch in ausreichendem Maße zu sprechen.

Die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht mehr notwendig mit dem Wechsel des Förderortes verbunden; Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf können im „Gemeinsamen Lernen“¹⁸⁰ an der Regelschule unterrichtet werden. Dieser Verbleib an der

¹⁷⁸ Förderangebote an Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache werden vielfältig gemacht. Die Frage nach der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen wird jedoch nicht gestellt und die Überprüfung der Passung von Förderbedarf und Förderangebot wird nicht überprüft.

¹⁷⁹ Zu Beginn der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit wurde der Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ im Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund zu Anwendung gebracht. Dieser Begriff wurde von Ünsal und Wendlandt als sprachheilpädagogische Kategorie für kindliche Sprachstörungen im Bereich der Mehrsprachigkeit geschaffen. Ursprünglich beschrieben wurde hiermit die auffällige Diskrepanz zwischen alltagssprachspezifischen Fertigkeiten, die vom Mündlichen geprägt sind und schulsprachspezifischen Fertigkeiten, die auf Schriftlichkeit beruhen. Später wurden Inhalte wie Artikulationsschwierigkeiten, gebrochener Redefluss und fehlende Trennschärfe zwischen den Sprachsystemen für diese Sprachauffälligkeit zusammengefasst. Hier zeigt sich deutlich, dass die fehlende Trennschärfe zwischen den verschiedenen Sprachen als Defizit aufgefasst wurde. Heutige Forschungen beschreiben den Sprachwechsel und die Sprachmischungen als normale Erscheinung von Mehrsprachigkeit (Lengyel, 2007: 97).

¹⁸⁰ Gemäß der UN-Konvention können die Eltern den Verbleib ihres Kindes an der Regelschule einfordern. Die Vorgabe der UN-Konvention lautet, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (Artikel 24, Abs. 2a). Weiterhin wird festgelegt, dass „Menschen mit Behinderung innerhalb des allgemeinen Schulsystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (Artikel 24, Abs. 2d) und dass „in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ Artikel 24, Abs. 2e). Bildungspolitik und Bildungsadministration zieht hieraus den Schluss, dass nichtbehinderte und behinderte Kinder und Jugendliche am „Gemeinsamen Lernen“ teilnehmen sollen, der wie folgt gestaltet sein werde: „Die Schulorganisation, die Richtlinien, Bildungs- und Lehrpläne, die Pädagogik und nicht zuletzt die Lehrerbildung sind perspektivisch so zu gestalten, dass an den allgemeinen Schulen ein Lernumfeld geschaffen wird, in dem sich auch Kinder und Ju-

Regelschule mit Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs kann dazu führen, dass Eltern, die die Veränderungen im deutschen Schulsystem nicht aufmerksam verfolgen, den Wechsel des Bildungsganges ihres Kindes bei Zuweisung des Förderpunktes Lernen nicht realisieren; dies kann durch die Ähnlichkeit der Begriffe „Förderunterricht“ und „Förderbedarf“ im allgemeinen und im sonderpädagogischen Sinne erleichtert werden. Der Verbleib im „Gemeinsamen Lernen“ kann auch dazu führen, dass die Hemmschwelle der Lehrkräfte sinkt, einen sonderpädagogischen Förderbedarf überprüfen zu lassen. Die Sonderpädagogische Förderquote für Nordrhein-Westfalen stieg von 2000/1 zu 2010/11 von 4,6% an Förderschulen und 0,7% inklusiv unterrichteten Förderschülerinnen und Förderschülern auf 4,9% an Förderschulen und 1,4% inklusiv unterrichteten Kindern und Jugendlichen an (Sekretariat der KMK 2010 und 2012, Sonderpädagogische Förderung in Schulen). Dietze stellt fest, dass die Wahrscheinlichkeit für Kinder nichtdeutscher Herkunft einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu erhalten, regional unterschiedlich ist. Für Deutschland liegt der RRI¹⁸¹ für das Schuljahr 2009/10 bei einem Wert von 1,7. In einigen Landkreisen in Nordrhein-Westfalen liegt das Risiko für nichtdeutsche Kinder mehr als zweimal so hoch.¹⁸² Den Förderschwerpunkt Lernen betrachtend, der eine Änderung des Bildungsganges nach sich zieht, lag das Risiko nichtdeutscher Schüler für das Schuljahr 2008/2009 in Gesamtdeutschland bei 2,0 mal so hoch wie für deutsche Kinder und Jugendliche. Dietze spricht bei den Berechnungen für einige Kreise in Nordrhein-Westfalen und anderen Bundesländern von einer beträchtlichen regionalen institutionellen Diskriminierung¹⁸³ nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler (Dietze, 2011: 13-16).

7. Zusammenfassung und offene Forschungsfragen

Die Bildungsbeteiligung der Kinder mit nichtdeutscher und insbesondere mit türkischer Herkunftssprache im Primarbereich und am Übergang zur weiterführenden Schule ist gut erforscht. Die sprachlichen Standards, die ein Kind an bestimmten Übergängen im vorschulischen und schulischen Bereich zu erreichen hat, sind genau definiert. Die Einschätzungen, ob

gendliche mit Behinderungen bestmöglich entfalten können und ein höchstmögliches Maß an Aktivität und gleichberechtigter Teilhabe für sich erreichen“ (Kultusministerkonferenz, 2010: 4).

¹⁸¹ Der sogenannte „Relative Risikoindex“ berechnet die Unter- oder Überrepräsentation einer Schülergruppe an Förderschulen. Werte größer als 1 bedeuten eine Überrepräsentation, Werte unter 1 zeugen von einer Unterrepräsentation.

¹⁸² Bei dieser Berechnung wird die Nationalität der Kinder zugrunde gelegt; die Zahl der Kinder mit deutscher Nationalität und nichtdeutscher Herkunftssprache sind in dieser Rechnung nicht erhalten. Die Zahl liegt erwartungsgemäß höher.

¹⁸³ Die Förderschulbesuchsquoten nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler liegen in ostdeutschen Landkreisen niedriger als in den alten Bundesländern. In 94 westdeutschen Landkreisen beträgt die Quote 9% und in 8 Landkreisen sogar 15%. Nachzulesen unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88/88>. Zugriffsdatum 12.11.2014.

diese Standards erreicht werden, erfolgen größtenteils durch subjektive Beurteilungen von Erzieherinnen, Ärzten und Lehrkräften. Der Zweitspracherwerb Deutsch aber erschwert die Einschätzung des Erreichens der Bildungsstandards, zumal viele der beurteilenden Experten ausschließlich im Bereich Erstspracherwerb ausgebildet worden sind.

Das Schulministerium wurde mit verschiedenen oben beschriebenen Erlassen der Heterogenität – insbesondere im Bereich der sprachlichen Vielfalt – der Schülerschaft gerecht. Nicht zuletzt die Umsetzung des Inklusionsgedankens hat die Vorstellung einer homogenen Lerngruppe zugunsten bedarfsgerechter Unterrichtung einer heterogenen Schülerschaft verschoben. Die Umsetzung der Erlasse verspricht beim Unterricht die Berücksichtigung der individuellen Sprach- und Sprechfähigkeiten, auditiver Aspekte, individueller Lernvoraussetzungen und des Lernumfeldes. Für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache könnten in Form von Innen- und Außendifferenzierung Fördermaßnahmen stattfinden. Das Schulministerium sieht für Kinder mit Migrationshintergrund - und somit in den meisten Fällen mit einer nichtdeutscher Herkunftssprache - eine genaue Lernstandsdiagnose, die Festlegung von Lern- und Entwicklungsschritten, von fach- und lernbereichsübergreifender sprachlicher Förderung und inner- wie außerschulische Beratung und Unterstützung vor. Gefordert wird zudem ein schuleigenes Förderprogramm zur Sicherung der sprachlichen Kompetenzen. Die Schule hat diesem Erlass nachzukommen; die Umsetzung des Erlasses liegt in den Händen der Lehrkräfte. Die Wirksamkeit der Förderung haben die Lehrkräfte sicherzustellen und bei Ausbleiben der Wirksamkeit – der Lernrückstand kann nicht aufgeholt werden – sind der eigene Unterricht und die Fördermethode zu reflektieren.

Zur Überprüfung der Bildungsstandards werden Schuldaten und die Qualitätsanalysen der Schulen herangezogen; die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten, die Deutschnoten, die Verweildauer der Schulkinder im Grundschulbereich, die Überprüfungsquote für den Sonderpädagogischen Förderbedarf und die Übergangsempfehlungen können nutzbar gemacht werden. Bei dieser Vorgehensweise können zwar die quantitativen Merkmale der Einhaltung der Bildungsstandards abgelesen werden; welche Maßnahmen die Schule zur Gewährung der Bildungsstandards ergreift, werden hiermit nicht erfasst. Die Schuldaten und die Qualitätsanalysen geben keinerlei Auskunft über die Passung der Unterrichtsmethoden und der Fördermaßnahmen, die von den Lehrkräften präferiert werden.

Neben der Benennung von individuellen und familiären Merkmalen, die eine Bildungsbenachteiligung von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache nach sich ziehen, bedarf es der Untersuchung, in welcher Form die oben genannten Erlasse in der Schule in konkreten Förderaktivitäten umgesetzt werden, welche Fördermaßnahme bei welchen Förderbedarf ein-

gesetzt wird und wie dieser Förderbedarf ermittelt wird; sowie welche diagnostische Vorgehensweise gewählt wird und in wie fern die Berücksichtigung des Zweitspracherwerbsverlaufs und die sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache stattfinden. Die Erhebung von effektiven Fördermaßnahmen für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache und Kriterien, die die Passung von Förderbedarf und Fördermaßnahme garantieren, könnte zur Reduzierung der Bildungsbenachteiligung der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache beitragen.

Weiterhin bleiben in den bisherigen Forschungen die schulischen Rahmenbedingungen der Fördermaßnahmen unberücksichtigt. Wie die Förderung von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache konzeptionell berücksichtigt wird, welche Unterstützungen innerhalb des Kollegiums – in Form von Fallbesprechungen, Hospitationen, Material- und Erfahrungsaustausch – stattfinden und welche Fortbildungsangebote von den Kollegen wahrgenommen werden, um der sprachlichen Heterogenität im Schulalltag gerecht zu werden, wurde nicht erforscht. Zudem bleibt bisher die Frage unbeantwortet, wann eine Schülerin oder ein Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache an einer Fördermaßnahme teilnimmt und wann nicht? Obwohl in den Schulleistungsuntersuchungen immer wieder erfasst wird, dass ein großer Teil der Kinder mit Förderbedarf keinen Förderunterricht erhalten, obwohl dieser per Erlass angeordnet ist, wurde nicht erforscht, unter welchen Bedingungen eine Förderung einsetzt und wann diese nicht stattfindet.

Ob die Einstellungen und Erwartungen, die Lehrkräfte gegenüber Kindern mit nichtdeutscher und insbesondere türkischer Herkunftssprache hegen, Einflüsse auf die Ermittlung des Förderbedarfs, die Auswahl und den Umfang und den Erfolg der Fördermaßnahme haben, wurde bislang ebenfalls nicht erforscht.

Die Gruppe der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache ist heterogen gemäß den Herkunftssprachen und gemäß den sprachlichen Kompetenzen. Die Gruppe der leseschwachen Kinder mit Migrationshintergrund wird in den Untersuchungen differenziert aufgeführt. Diese Gruppe wird gemäß den individuellen und familiären Merkmalen aufgeschlüsselt, um einen Zusammenhang zwischen Merkmalen und Schulleistungsmisserfolg erstellen zu können. Der Zusammenhang von schwachen Leseleistungen von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache und Unterrichts- sowie Lehrermerkmalen wurde bisher jedoch nicht herausgearbeitet.

In den großen Schulleistungsuntersuchungen liegt das Hauptaugenmerk auf der Leseleistung der Schulkinder am Übergang zur weiterführenden Schule. Die orthographischen Fertigkeiten, die für den Schulerfolg ebenfalls von großer Bedeutung sind, da sie der Verschriftung und Bekundung von Wissen dienen, werden in keiner der Untersuchungen in ausreichendem Ma-

ße einbezogen. Obwohl die Bildungsstandards ausreichend beschrieben wurden und bereits für Teiluntersuchungen Diagnoseinstrumente entwickelt wurden, bleibt die differenzierte Untersuchung der Rechtschreibfertigkeiten am Übergang noch gänzlich unerforscht.

Die Erlasse des Schulministeriums verweisen zudem ausdrücklich darauf hin, dass die Eltern in den Förderprozess einbezogen werden sollen. Welche Unterstützungsmaßnahmen Familien ergreifen, wenn ihre Kinder nicht den sprachlichen Bildungsstandards genügen und welche dieser Maßnahmen zur Verringerung der Lernlücken beitragen, wurde bisher auch noch nicht erforscht. Wenn das Schulministerium die erfolgreiche Zusammenarbeit der Schule und des Elternhauses als Voraussetzung für eine effektive Förderung von Kindern, die besondere Probleme im Erlernen des Lesen und Schreibens aufweisen, empfiehlt, sollten unterstützende Maßnahmen des Elternhauses ermittelt werden, die den sprachlichen Lernprozess der Kinder mit nichtdeutschen Herkunftssprache positiv beeinflussen, damit diese Elternarbeit aktiv von der Schule unterstützt werden kann.

II. Empirischer Teil

1. Fragestellung

Die eigene Untersuchung wird einige der Forschungsfragen beantworten und legt den Schwerpunkt auf die Art und Weise des Umgangs der Schule und der Familie mit Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Schreibens von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache, untersucht am Einfluss auf die Bildungsbeteiligung der Kinder und fragt welcher Umgang sich fördernd oder behindernd auf die Bildungsbeteiligung auswirkt. Für die Entwicklung der Studie sind folgende Gedanken leitend:

1.1. Vorläufige Annahmen zur Rolle der Eltern

Eltern mit Migrationshintergrund bilden eine heterogene Gruppe. Viele Familien bemühen sich um eine bildungsnahe Erziehung; bei ihnen finden eine Lesesozialisation und eine Vorbereitung auf den Schuleintritt statt. Die Kinder kommen im vorschulischen Bereich bereits mit Büchern und Schrift in Kontakt, es werden lernfördernde Spiele und Aktivitäten durchgeführt. Hinsichtlich des Umgangs der Familie mit den Problemen im Erlernen des Lesens und Schreibens wird erwartet, dass sich die Einstellung der betroffenen Familien der Schule gegenüber ändert. Das Wissen der Eltern um die Bedeutung des Schriftspracherwerbs für die Schulkarriere erweckt bei den Eltern Diskriminierungsängste und Sorgen, dass die Pflege der Herkunftssprache zum mangelnden Erfolg in den sprachlichen Fächern beitragen kann.

Ein großer Teil der Familien mit Migrationshintergrund hegt den Verdacht, dass die Bewertung der Deutschleistungen durch die Lehrpersonen nicht gerechtfertigt sei. Sie sehen bei ihren Kindern eine Benachteiligung, die aus ihrem Migrationshintergrund heraus erwächst. Die Kinder beobachten im Schulalltag, dass vermehrt Mitschülerinnen und Mitschüler mit Migrationshintergrund aufgrund schlechter Lese-Rechtschreibleistungen auffällig werden und berichten von diesen Vorfällen in der Familie. Auch innerhalb der Bekanntenkreise wird häufig diskutiert, dass die Lehrpersonen vermehrt bei Kindern mit Migrationshintergrund Lese-Rechtschreibschwächen aufdecken und diesen Kindern deshalb vermehrt eine Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs droht.

Die Eltern befürchten, dass ihre Kinder auf Förderschulen abgeschoben werden und ihnen aufgrund dieser Beschulung keine Berufschancen mehr offen stehen werden. Es macht sich ein vermehrtes Misstrauen der Elternschaft gegenüber der Institution Schule breit und die Eltern suchen Rat und Unterstützung in außerschulischen Institutionen, vermehrt auch in

Migrantenselbstorganisationen. Viele Eltern wünschen sich eine objektive Überprüfung der deutschen Sprachleistungen und sind auch zur Initiierung außerschulischer Förderung bereit.

Die Eltern halten trotz der sprachlichen Schwierigkeiten an einer hohen Bildungsaspiration fest und bemühen sich, ihr Kind in schulischen Belangen zu unterstützen. In der Regel sind sich die Eltern der Leistungsanforderungen der Schule und der Lehrkräfte bewusst und schätzen die sprachlichen Fertigkeiten ihres Kindes realistisch ein. Der mäßig erfolgreiche Bildungsstart wirkt sich auf das Erziehungsverhalten der Eltern aus. Die Eltern suchen den Kontakt zur Schule und sind um häusliche Unterstützungsmaßnahmen bemüht.

Vermehrt ist festzustellen, dass die Eltern ein Gefühl der Verunsicherung¹⁸⁴ äußern, dass der häusliche Sprachgebrauch zum Verschulden der sprachlichen Defizite beigetragen habe. Diese Eltern vermuten, dass ein dominanter Gebrauch der deutschen Sprache die Leserechtschreibschwierigkeit verhindert oder abgeschwächt hätte.¹⁸⁵ Viele Mütter räumen gleichzeitig ein, dass sie sich aufgrund von unzureichenden Deutschkenntnissen nicht imstande gesehen hätten, die deutschen Sprachkenntnisse ihrer Kinder hinreichend zu fördern.¹⁸⁶

1.2. Vorläufige Annahmen zur Rolle der Schule, des Unterrichts und der Lehrkraft

Mit Eintritt in das Schulsystem werden die sprachlichen Voraussetzungen in Deutsch zur Teilnahme am Unterricht bei zwei- und mehrsprachigen Kindern von den Lehrkräften vorausgesetzt. Aufgrund erwarteter Lernschwierigkeiten¹⁸⁷ werden Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund und Zweitspracherwerb Deutsch eher als leistungsschwach angesehen. Die sprachlichen Gepflogenheiten der Familie werden als Ursache für sprachliche Lernschwierigkeiten herangezogen. Die Kinder gelten als unzureichend auf die Schule vorbereitet und den

¹⁸⁴ Eine Verunsicherung im häuslichen Sprachgebrauch kann aus der Abwertung der Herkunftssprache und Herkunftssprachen insbesondere durch Schule und Lehrkräfte resultieren (Allemann-Ghionda, 2008; Jeuk, 2011; Göbel, Vieluf & Hesse 2011). Lediglich anerkannte Verkehrssprachen werden in der Schule als sprachliche Ressource anerkannt (Roth, 2006). Die Abwertung der herkunftssprachlichen Kompetenzen kann zu Identitätsstörungen bei den Schülerinnen und Schülern führen (Röhner, 2008). Eine weitere Verunsicherung besteht darin, dass die Eltern auf die Pflege der Herkunftssprache verzichten, weil sie befürchten die angestrebte Mehrsprachigkeit führe zur „doppelten Halbsprachigkeit“ und die Kinder seien nicht imstande, die eine oder andere Sprache zu beherrschen (Roth, 2006).

¹⁸⁵ Zu erwarten ist, dass die Familien mit Migrationshintergrund einerseits auf die Pflege ihre Herkunftssprache bzw. Herkunftssprachen bedacht sind, andererseits aber aufgrund ihrer hohen Bildungsaspiration im heimischen Sprachgebrauch verunsichert sind und davon ausgehen, dass sie mit ihren Kindern besser dominant Deutsch hätten sprechen sollen.

¹⁸⁶ Einerseits erlegt die öffentliche Diskussion über heimischen Sprachgebrauch und Schulerfolg den Eltern eine Bringschuld für die sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen in der Schule auf, auf der anderen Seite sehen sich viele Eltern jedoch nicht imstande ihre Kinder sprachlich ausreichend zu unterstützen (Hawighorst, 2009:55).

¹⁸⁷ Untersuchungen wie IGLU oder PISA tragen mit ihren Ergebnissen, in denen Kindern mit Migrationshintergrund schlechter abschnitten dazu bei, dass Kinder mit Migrationshintergrund generell eher als Risikoschülerin oder Risikoschüler angesehen werden.

Eltern wird oft nicht zugetraut, dass sie ihr Kind unterstützen wollen beziehungsweise dazu imstande sind.

Die Schule und ihre Lehrkräfte sind auf den Umgang mit zwei- oder mehrsprachigen Kindern immer noch schlecht vorbereitet: schuleigene Förderkonzepte, geeignete diagnostische Mittel und Sprachstandserhebungsmöglichkeiten fehlen oder werden nicht zur Arbeit herangezogen. Herkunftssprachliche Kompetenzen bleiben in der Schule weitgehend unberücksichtigt. Bei auftretenden Problemen im Erlernen des Lesens und Schreibens werden keine oder ineffektive Fördermaßnahmen eingeleitet - die Förderung wird dem Schriftspracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder nicht gerecht; die Fördermaßnahmen führen nicht zum erwarteten Erfolg.

Der Migrationshintergrund der Kinder wirkt sich auf die Einstellung der Lehrpersonen aus. Unauffällige, ruhige Kinder verbleiben ohne zusätzliche Förderung an der Grundschule; sie erhalten trotz basaler Lese-Rechtschreibfehler zumindest ausreichende Noten und werden am Übergang für die Hauptschule oder die Realschule empfohlen. Die Lehrkräfte weichen mit diesen Entscheidungen von ihren Leistungsanforderungen und von den zu erreichenden Bildungsstandards der Grundschule ab.

Im Gegensatz zu dem im Erlass „Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)“ empfohlenen Verhalten im Umgang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und im Kontrast zu dem Verhalten der Lehrkräfte im Umgang mit einer Lese-Rechtschreibproblemen bei Kindern ohne Migrationshintergrund wird die Lese-Rechtschreibschwierigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund ursächlich mit dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch in Zusammenhang gebracht. Durch die weitreichenden sprachlichen Probleme dieser Kinder in der Unterrichtssprache - die oft Ausdruck in einem sehr begrenzten Wortschatz, unzureichendem Verständnis insbesondere von Funktionswörtern in Texten aller Art, eine mangelnde phonologische Bewusstheit und hieraus resultierende Schwäche des lautgetreuen Schreibens, Probleme in der Grammatik finden - erfahren diese Kinder eine verstärkte Benachteiligung im Schriftspracherwerb im Vergleich zu den lese-rechtschreibschwachen Kindern ohne Migrationshintergrund.

Der kumulative Aspekt der Lese-Rechtschreibproblematik und die Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb führen zu weitreichenden Auswirkungen auf die Bildungsbeteiligung der Kinder. Statt die im Erlass empfohlenen Fördermaßnahmen anzuwenden wird der Leistungsanspruch an Kinder mit Migrationshintergrund gesenkt und ihre Leistungen abweichend von den Bildungsstandards der Grundschule benotet.

Da die Lehrpersonen sich oft nicht imstande sehen - insbesondere wenn der Anteil der sogenannten Problemschüler in den Grundschulklassen sehr hoch ist - die lese-rechtschreibschwachen Kinder mit Migrationshintergrund ausreichend zu fördern, um diese an den für die Klasse angestrebten Leistungsstand heranzuführen, empfehlen sie den Eltern eine Klassenwiederholung. Es ist zu beobachten, dass Grundschulen mit „Gemeinsamem Lernen“, den Eltern empfehlen, eine Überprüfung der Sonderschulbedürftigkeit einzuleiten, damit ihr Kind in Kleingruppen eine individuelle Förderung insbesondere im sprachlichen Bereich erhalten kann. Die Eltern reagieren aber zunehmend ablehnend auf die Empfehlung der Inanspruchnahme sonderpädagogischer Fördermaßnahmen.

Während sogenannte Problemschüler häufig den schulischen Exklusionsmöglichkeiten zum Opfer fallen, bleiben unauffällige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund trotz vergleichbarer sprachlicher Defizite in den Grundschulen. Diese für den Schulalltag durchaus tragfähigen „Risikokinder“ werden aber keineswegs entsprechend der vom Kultusministerium erlassenen Fördermaßnahmen unterrichtet, sondern erhalten für ihre Sprachleistungen eine „wohlwollende“ Beurteilung. Die Problematik ihrer sprachlichen Leistungen verlagert sich dann auf die weiterführenden Schulen, die voraussichtlich Hauptschulen und im geringen Umfang Gesamtschulen darstellen. Diese Kinder können dann aufgrund ihrer sprachlichen Leistungen dem Lernalltag nicht gerecht werden, zumal im weiteren Verlauf bildungssprachliche Ansprüche vermehrt an Gewicht gewinnen. Notwendige Fördermaßnahmen setzen bei diesen Kindern erst zu einem stark verspäteten Zeitpunkt ein.

1.3. Arbeitshypothesen

1.3.1. Die Eltern

Einstellung der Eltern der Schule gegenüber

- Die Eltern befürchten Diskriminierung in Form von Überweisung an eine Förderschule, schlechtere Deutschnoten und eine schlechtere Übergangsempfehlung für ihr Kind.
- Die Eltern kritisieren eher das System - nicht die Person der Lehrerin oder des Lehrers.
- Die Eltern sind in ihrem Sprachgebrauch verunsichert, da sie die schlechteren Leistungen im Lesen und Schreiben auf den familiären Gebrauch der Herkunftssprachen zurückführen.

Bildungsaspiration der Eltern

- Trotz der Probleme beim Erlernen des Lesens und Schreibens wünschen sich die Eltern einen möglichst guten Schulabschluss und gegebenenfalls einen Universitätsbesuch für ihr Kind.
- Die Eltern würden auch eine Übergangsempfehlung akzeptieren, die einen nicht so höherwertigen Schulabschluss ermöglicht.
- Die Eltern können die Deutschkenntnisse ihres Kindes realistisch einschätzen.
- Der mangelnde Bildungserfolg des Kindes wirkt sich auf das Erziehungsverhalten der Eltern aus.

Unterstützungsmaßnahmen in den Familien

- In den Familien findet eine Lesesozialisation statt, die Eltern bereiten ihr Kind auf den Schuleintritt vor, es herrscht ein lernförderndes Klima.
- Den Eltern ist bewusst, dass ihr Kind in schulischen Belangen Unterstützung bedarf und sehen die Notwendigkeit, Lernprobleme außerschulisch zu kompensieren.
- Die Eltern wünschen sich mehr Gespräche und Informationen zur Unterstützung ihres Kindes.

1.3.2. Die Schule und Lehrkräfte

Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Familien und Kinder mit Migrationshintergrund und Zweitspracherwerb

- Bei Problemen im Erlernen des Lesens und Schreibens bei Kindern mit Zweitspracherwerb werden generelle Lernschwierigkeiten angenommen; das Kind wird als leistungsschwach angesehen.
- Der familiäre Sprachgebrauch wird als Ursache für die sprachlichen Lernschwierigkeiten angesehen; die Lehrkräfte gehen davon aus, dass das Kind zu spät oder zu wenig Deutsch gelernt hat, um in der Schule erfolgreich zu sein.
- Die Lehrkräfte gehen bei Kindern mit Migrationshintergrund von fehlender familiärer Unterstützung, unzureichender Vorbereitung auf den Schuleintritt, fehlenden sprachlichen Vorläuferfertigkeiten, bildungsfernen Eltern und mangelnden Deutschkenntnissen der Eltern aus.
- Den Eltern mit Migrationshintergrund werden „unrealistische Erwartungen“ an Schule und Lehrkräfte sowie unangemessene Leistungsbeurteilung zugesprochen.

- Die Lehrpersonen fühlen sich unzureichend auf die Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund und Zweitspracherwerb vorbereitet. Sie fühlen sich durch die Förderung dieser Kinder überfordert.
- Die Lehrkräfte weichen von ihren eigenen Forderungen, den Leistungsbewertungen und somit von den Bildungsstandards der Grundschule ab.

Diagnostik

- Muttersprachliche Kompetenzen werden nicht überprüft.
- Diagnostische Mittel für den Schriftspracherwerb bei monolingualen Kindern werden teilweise eingesetzt.
- Diagnostische Mittel und Sprachstandserhebungsmethoden für den Zweitspracherwerb sind unbekannt oder werden nicht zum Einsatz gebracht.

Fördermaßnahmen

- Nicht alle Schulen entwickelten ein schuleigenes Konzept, das die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund einbezieht.
- Die Fördermaßnahmen berücksichtigen den monolingualen Schriftspracherwerb.
- Übungen aus dem Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ werden reduziert oder gar nicht eingesetzt.
- Die Förderung erfolgt ohne individuelle Förderplanung.
- Die Fördermaßnahmen erfolgen gemeinhin ohne Reflexion.
- Die Fördermaßnahmen führen nicht zur notwendigen Verbesserung der Lese-Rechtschreibfertigkeiten.
- Die Kinder und die Eltern werden unzureichend über die Fördermaßnahmen, Ziele und Lernfortschritte informiert.

1.3.3. Die Bildungsbeteiligung der Kinder

- Die Schullaufbahn verlängernden Maßnahmen werden ergriffen; die Klassenwiederholungen werden aufgrund sprachlicher Mängel durchgeführt.
- Die „verlängerte Schulzeit“ bringt keine Verbesserung der Noten und keine besseren Lese-Rechtschreibkompetenzen mit sich.
- Die Kinder erhalten „mittelmäßige Noten“ in den sprachlichen Fächern.

- Den Kindern fehlen basale Lese-Rechtschreibfertigkeiten am Ende der Grundschulzeit.
- Die Kinder erhalten Übergangsempfehlungen an Schulen, die keinen höherwertigen Schulabschluss ermöglichen.
- Die Übergangsempfehlung steht im Einklang mit den Lese-Rechtschreibkompetenzen.
- Ruhige unauffällige Kinder verbleiben ohne zusätzliche Fördermaßnahmen und werden „wohlwollend“ bewertet.

2. Untersuchungsdesign

Die vorliegende Untersuchung enthält folgende Teilschritte:

1. Die Daten zum sprachlichen Lernstand im Lesen und Schreiben
2. Befragung der Eltern
3. Befragung der Lehrkräfte.

2.1. Erfassung der Kompetenzen der Kinder in den sprachlichen Bereichen Lesen und Rechtschreiben in Deutsch

Bei der Erfassung der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten wurden die Teilbereiche Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis, richtig geschriebene Wörter und Graphemtreffer anhand von standardisierten Tests zugrundegelegt. Diese Kompetenzen konnten mit drei Testverfahren überprüft werden.

Die WLLP (Würzburger Leise Leseprobe) ermöglicht eine Erfassung der Leseleistungen für den gesamten Grundschulbereich. Der Speed-Test misst die Dekodier- und Lesegeschwindigkeit auf der Wortebene. Ein geschriebenes Wort wird vier Bildern gegenübergestellt, von denen das zum Wort passende Symbol anzustreichen ist. Das Testverfahren überprüft das Abrufen zu lesender Einzelwörter. Mit Hilfe dieses einfachen und schnellen Testverfahrens lassen sich alltags- und schulrelevante Lesefertigkeiten valide abbilden. Innerhalb von fünf Minuten sollen möglichst viele der 140 Items abgestrichen werden. Der Höchstrohwerth liegt bei 140 Punkten. Der Test kann als Gruppen oder Einzeltest Anwendung finden (Küspert und Schneider, 1998).

Zur Erfassung des Leseverständnisses wurde der Stolperwörter-Lesetest (Metze, 2005) zur Anwendung gebracht. Dieser Test wurde zum Einsatz an Grundschulen entwickelt und bietet den Lehrkräften die Möglichkeit, die Leistungen der eigenen Klasse sowie die Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler einschätzen zu können. Der Test gibt Informationen darüber, auf welchem Prozentrang die Leistungen eines Kindes im Vergleich zur Normtabelle

stehen. Der Prozentrang gibt an, wie viele Prozent der Kinder gleichen Alters oder der gleichen Klassenstufe ein gleiches oder niedrigeres Ergebnis erzielen.

Der Stolperwörter-Lesetest erfasst Lesetempo, -verständnis sowie Genauigkeit. Im Test werden Sätze vorgegeben, in denen ein Wort eingebaut wurde, das nicht hinein gehört und als nicht zugehörend identifiziert werden muss. Das Kind muss dieses „überflüssige“ Wort aus dem Satz austreichen. Um diese Aufgabe erfolgreich lösen zu können, muss mindestens ein großer Teil der Wörter richtig gelesen werden. Darüber hinaus überprüft das Testverfahren das Abrufen der einzelnen gelesenen Wörter aus dem Kurzzeitspeicher und die vergleichende Bearbeitung durch die Aktivierung der grammatischen, syntaktischen und semantischen Lexika. Die gelesenen Wörter werden unter Einbeziehung der Lexika in Zusammenhang gestellt und auf Stimmigkeit geprüft (Metze, 2005).

Der Anwendungszeitraum der WLLP und des Stolperwörter-Tests bezieht sich auf die letzten zwei Monate für den erst genannten Test und auf die letzten vier Wochen des Schuljahres für den zweiten genannten Test. Da aufgrund der Untersuchungsumstände eine Beschränkung auf die letzten beiden Monate des Schuljahres nicht zu gewährleisten war, wurde für die Auswertung die Normen des 3. Schuljahres herangezogen. Die getesteten Schülerinnen und Schüler, deren Ergebnisse im Bereich des Prozentranges unterhalb von 25 bzw. 16 lagen, haben den Risikobereich/den Bereich der deutlichen Schwächen für Schülerinnen und Schüler am Ende der dritten Klasse nicht überstiegen, obwohl sie in der Leseentwicklung im vierten Schuljahr einen „Vorsprung“ von einigen Monaten gegenüber der Vergleichsgruppe der „Ende Drittklässler“ hatten. Am Ende der vierten Klasse wäre somit für diese Kinder ein zur Vergleichsgruppe der „Viertklässler“ noch niedrigerer Prozentrang zu erwarten gewesen.

Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibfertigkeiten wurde die Hamburger Schreibprobe 4/5 (May, 2002) zum Einsatz gebracht. Der Test umfasst 16 Einzelwörter und fünf Sätze. Neben der Anzahl der richtig geschriebenen Wörter wird eine Auswertung der Anzahl richtig geschriebener Buchstaben beziehungsweise Buchstabenkombinationen festgehalten. Mit Hilfe der Graphemtreffer kann neben der Anzahl der fehlerhaft geschriebenen Wörter festgestellt werden, welches Niveau der Rechtschreibung die Schülerin oder der Schüler erreicht beziehungsweise noch nicht erreicht hat. Die Bewertung der richtig geschriebenen Wörter wird für die obere Leistungsgruppe als ausreichendes Leistungsmerkmal eingeschätzt. Für die unteren Leistungsgruppen gilt diese Auswertung als zu unspezifisch, zu wenig differenziert. Mit der Bestimmung der Graphemtreffer lässt sich insbesondere bei schwächeren Rechtschreibern eine differenziertere Betrachtung gewinnen. Darüber hinaus lassen sich mit dem HSP Werte für die Rechtschreibstrategien (alphabetische, orthographische, morphematische und wort-

übergreifende Strategie) ermitteln, die das Kind bereits oder noch nicht beherrscht. Der Graphembegriff in der HSP bezieht sich einmal auf die Buchstaben A-Z und auf orthographische Einheiten wie Diphthonge, mehrgliedrige Konsonanten (ch, sch, pf, qu), Vokale mit Längezeichen (ie, ich, ieh, ah, oo) und doppelte Konsonanten als Kürzezeichen (ll, mm, ck, tz). Ein Graphem wird nur als richtig gewertet, wenn es an der richtigen Stelle des Wortes steht. Wenn zwei Grapheme in der Reihenfolge der Schreibung vertauscht wurden, gilt nur ein Graphem als fehlerhaft. Mehrgliedrige Grapheme können nur als richtig gewertet werden, wenn sie vollständig richtig geschrieben wurden. Hat das Kind überflüssige Buchstaben in das Wort eingefügt, so wird das so entstandene mehrgliedrige Graphem als falsch gewertet. Als fehlerhaft werden weiterhin Missachtung der Groß- und Kleinschreibung sowie Verstöße gegen Zusammen- und Getrennschreibung gewertet (May, 2002).

Die Durchführung der HSP 4/5 ist ab Mitte des vierten Schuljahres möglich und bietet eine differenzierte Auswertung für die Zeiträume 15. bis 23. Unterrichtswoche und 33. bis 40. Unterrichtswoche. Die individuellen Leistungen des Kindes werden auch in diesem Test über den Prozentrang festgehalten, der den individuellen Leistungsstand der Schülerin oder des Schülers innerhalb der Bandbreite seiner Vergleichsgruppe angibt.

2.2. Befragung der Eltern zum Leseverhalten, zu den familiären Rahmenbedingungen und der Bildungsaspiration der Eltern

Anhand des Elternfragebogens wurde - nach der Testung des Kindes und der Erfüllung der Auswahlkriterien - die Elternbefragung durchgeführt. Zu 83 Leitfragen sind die Items des Fragebogens zugeordnet. Die Beantwortung der Fragen konnte durch die Mutter oder den Vater des Kindes erfolgen. Auf Wunsch der Eltern wurden alle Fragen von einer Muttersprachlerin oder einem Muttersprachler ins Türkische übersetzt. Neben soziodemographischen Daten wurden die elterlichen Sprachkompetenzen per Selbsteinschätzung und die Bewertungen der kindlichen Sprachkompetenzen in allen Herkunftssprachen und der Zweitsprache aufgenommen. Das Leseverhalten der Eltern und des Kindes, die frühe Lesesozialisation, der Umgang mit Schriftkultur sowie der Lernstand des Kindes bei Schuleintritt wurden erfragt. Zum Bildungsweg des Kindes wurden die Einschulung, der Bildungsweg, die Schullaufbahn verlängernde Maßnahmen, die Zeugnisnoten, die Übergangswünsche und der herkunftssprachliche Unterricht aufgenommen. Zudem wurden die Einstellungen der Eltern zur Schule, Beurteilung der Lehrperson und der Kontakt zur Schule detailliert abgefragt. Weiterhin umfasst der Fragebogen Informationen zu schulischen Fördermaßnahmen sowie der Ein-

stellung der Eltern zu diesen Maßnahmen. Abschließend wurden Bildungsaspiration und die Erziehungsgrundsätze der Eltern erfragt.

2.3. Befragung der Lehrkräfte zu ihren Einstellungen gegenüber Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache, den Unterrichtsbedingungen, stattgefundenen Fördermaßnahmen und dem Bildungserfolg

Anhand des Lehrerfragebogens wurde die Befragung der Lehrpersonen durchgeführt. Zu 79 Leitfragen sind die Items des Fragebogens zugeordnet. Die Befragung verlief über Angaben zur Ausbildung, Fortbildung und Dienstzeit. Zu den Arbeitsbedingungen wurden die Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule, die personellen und schülerbedingten Belastungen, das Vorliegen eines schuleigenen Förderkonzeptes sowie die Zusammensetzung der Elternschaft an der Schule erfragt. Zur Klassenstruktur wurden Anteile an Kindern mit Migrationshintergrund, Zweitspracherwerb und sprachlicher Förderbedarf herangezogen. Desweiteren erstreckten sich die Fragen auf die Einstellung gegenüber Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund. Zum Unterrichtsalltag wurden der Einsatz von Testverfahren, herkunftssprachliche Testungen sowie der Umgang mit Lernverzögerungen thematisiert.

Zum getesteten Kind wurden Fragen zum Förderbedarf, zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen, zum Inhalt und Umfang der sprachlichen Förderung sowie zu den Schwerpunkten der Fördermaßnahme gestellt. Zu den Fördereinheiten waren weiterhin Fragen zur Planung, Durchführung und Reflexion zu beantworten. Abschließend war die Lehrkraft aufgefordert, Fehlerschwerpunkte, sprachliches Verständnisvermögen, Unterrichtseteiligung, Verhalten der Schülerin oder des Schülers zu beurteilen und die Ursache der sprachlichen Schwäche einzuschätzen.

2.4. Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung wurde in der vierten Grundschulklasse - unmittelbar vor dem Übergang zur weiterführenden Schule im Schuljahr 2011/12 - durchgeführt. Am Ende der Grundschulzeit erfolgt eine der wichtigsten Weichenstellungen für die Schulkarriere und die Bildungsbeteiligung, da die Übergangsempfehlung festgelegt, welche Schulform das Kind besuchen wird und welchen Bildungsabschluss diese Schulform festsetzt. Das Grundschulkind soll an diesem Übergang über basale Lese-Rechtschreibfertigkeiten verfügen, um seine Bildungskarriere an der weiterführenden Schule erfolgreich fortsetzen zu können.

2.4.1. Auswahl der teilnehmenden Kinder

Die ursprüngliche Planung der Dissertation zielte auf Kinder mit türkischem und italienischem Migrationshintergrund ab. Als Kriterium für einen Migrationshintergrund sollten die Eltern oder die Großeltern des Kindes nach Deutschland eingewandert sein und die Herkunftssprache oder die Herkunftssprachen in den Familien gesprochen werden. Die in der Untersuchung aufzunehmenden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Zweitspracherwerb Deutsch befinden sich im Untersuchungszeitraum in der 4. Klasse. Bei der Kontaktaufnahme zu Grundschulen sowie Organisationen/Institutionen, die bei der Gewinnung von Interviewpartnern behilflich hätten sein können, stellte sich heraus, dass die Gruppe der Kinder mit italienischem Migrationshintergrund, die erreicht werden konnte, zu gering war, um sie in die Untersuchung einfließen zu lassen. Im Gegensatz zu Familien mit türkischem Migrationshintergrund sind die Familien mit italienischem Migrationshintergrund nicht so zahlreich in Vereinen und Organisationen eingebunden. Ein bestehender Kontakt zum CO.AS.SC.IT.-Colonia e.V. schien anfänglich sehr vielversprechend. Der Verein unterstützt Schülerinnen und Schüler mit italienischem Migrationshintergrund, die Schulprobleme aufweisen, mit Förderunterricht. Da der Verein aber erwartete Gelder nicht erhielt - bedingt durch die italienische Wirtschaftssituation - musste die Förderung vorerst eingestellt werden. Die erhofften Kontakte zu den Familien konnten über diesen Verein nicht hergestellt werden. Die Unterstützung der bilingualen Schule in Köln Ehrenfeld war nicht hilfreich, weil das vierte Schuljahr einzügig verlief und aufgrund des Untersuchungsdesigns¹⁸⁸ immer nur ein Kind aus einer Klasse berücksichtigt werden konnte. Trotz weiterer Bemühungen - über das italienische Konsulat, zwei weitere bilinguale Schulen in Köln, dem italienischen Verein „Mondo Aperto“ - Kontakte zu italienischen Familien herzustellen, blieb die Zahl der italienischen Kinder zu gering.

Die Kontaktaufnahmen wurden daraufhin ausschließlich auf türkische Familien konzentriert. Familien mit türkischer Herkunft bilden die größte Migrantengruppe in Deutschland. Kinder aus diesen Familien werden besonders häufig als Problemkinder wahrgenommen. Dies wird überwiegend im Zusammenhang mit kulturellen und sozialen Differenzen zu erklären versucht (Jeuk, 2011: 135f.).

Da der Umgang von Schule und den Familien mit besonderen Problemen der betroffenen Kinder im Erlernen des Lesens und des Schreibens untersucht wird, sollten die ausgewählten

¹⁸⁸ Zu jedem Kind wurden die Daten der Eltern und der Lehrkraft erhoben. Wären mehrere Kinder aus einer Klasse in die Untersuchung eingegangen, wären die Daten zur Lehrperson identisch. Aus diesem Grund konnte immer nur ein Kind aus der Klasse berücksichtigt werden und die Zahl der nötigen Kontakte zu Lehrkräften erhöhte sich somit.

Schülerinnen und Schüler im Schriftspracherwerb Defizite aufweisen. Die Schwächen im Bereich des Lesens und Rechtschreibens wurden auf die Teilbereiche Lesegeschwindigkeit, -verständnis, richtige geschriebene Wörter und Graphemtreffer hin spezifiziert. Zur Feststellung der Kompetenzen wurden für diese Bereiche standardisierte Tests angewendet. Die Testergebnisse wurden in drei Kategorien unterteilt: Kinder mit Testergebnissen größer als Prozentrang 25 bilden die Gruppe der Kinder ohne besondere Probleme, mit Testergebnissen zwischen Prozentrang 17 und 25 stellen die Gruppe der „Risikokinder“ dar und Kinder mit Testergebnissen von Prozentrang 16 und niedriger weisen eine „deutliche Schwäche“ in diesem Bereich auf.¹⁸⁹

Kinder, die in mindestens einem der oben genannten Schrifterwerbsfertigkeiten im Risikobereich lagen, wurden in die Untersuchung aufgenommen. Lediglich drei der getesteten Kinder wiesen in keinem Testbereich einen Prozentrang auf, der unter 25 lag. Diese Kinder wurden in der Untersuchung nicht berücksichtigt. Die an der Untersuchung teilnehmenden Kinder erreichten in den Ergebnissen der Lese- und Rechtschreibtests Prozentrangwerte, die unterschiedliche Kombinationen von durchschnittlichen Werten, Risikobereichen und deutlichen Schwächen aufwiesen. Während einige Kinder lediglich in einem Testbereich Prozentrangwerte unter PR 25 erhielten, hatten andere niedrige Werte in mehreren oder in allen getesteten schriftsprachlichen Fertigkeiten.

2.4.2. Kontaktaufnahme zu Schulen und Familien

Um Kinder, Eltern und Lehrpersonen zur Mitarbeit an der Untersuchung gewinnen zu können, wurde zuerst mit Grundschulen Kontakt aufgenommen. Zu diesem Zwecke wurden 149 Kölner Grundschulen per Mail angeschrieben und im zweiten Schritt telefonisch kontaktiert. Bei der Schulleitung wurde für das Dissertationsvorhaben geworben und um Unterstützung gebeten. Ein großer Teil der Schulen sicherte zu, die entsprechende Lehrkraft zu informieren und baten um Informationsmaterial. Trotz wiederholten telefonischen Nachfragens blieb es bei diesem Kontakt; die Lehrkräfte meldeten sich größtenteils nicht. Von den Kölner Schulen wurden 15 Lehrerinnen und Lehrer von 14 verschiedenen Schulen zur Mitarbeit gewonnen. Viele Lehrpersonen haben die Mitarbeit verweigert; ein Teil der Lehrkräfte, weil sie sich durch den Schulalltag bereits zu sehr belastet fühlten, andere gaben an, dass die Eltern mit Migrationshintergrund Vorhaben mit jedweden Tests ablehnend gegenüber ständen oder

¹⁸⁹ Bei der Einteilung von Risikokindern mit Prozentrang kleiner als 25 und Kindern, die eine deutliche Schwäche mit Prozentrang kleiner als 17 aufweisen, orientiere ich mich an der Einteilung bei der Untersuchung „Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung.“

kaum Kontakt zu den Schulen und Lehrkräften pflegten. Ein anderer Teil der Lehrkräfte versicherte, es gäbe keine Kinder mit Migrationshintergrund, die Probleme im Bereich des Lesens und Schreibens hätten.

Im Rhein-Erft-Kreis wurde an 95 Grundschulen für das Vorhaben geworben. Einige der Grundschulen im ländlichen Bereich gaben an, keine Kinder mit türkischem Migrationshintergrund in der vierten Klasse zu haben. Vier Lehrerinnen von zwei verschiedenen Grundschulen konnten zur Mitarbeit bewegt werden. Von den 18 Grundschulen im Kreis Düren, die kontaktiert wurden, haben sich zwei Lehrerinnen von einer Schule zur Mitarbeit bereit erklärt. Von den 28 Grundschulen in Leverkusen unterstützten zwei Lehrerinnen von zwei Schulen das Vorhaben. Eine Lehrerin, der dreizehn Grundschulen in Troisdorf, erklärte sich zur Mitarbeit bereit. Eine Lehrerin von den 21 Grundschulen in Bergisch-Gladbach unterstützte die Arbeit. An 47 Grundschulen in Bonn, an 11 Grundschulen in Langenfeld, an 7 Grundschulen in Dormagen, an 5 Grundschulen in Leichlingen und 20 Grundschulen in Solingen wurde erfolglos angefragt. Bei 28 Förderschulen und zwei Kompetenzzentren wurde die Unterstützungsbitte vorgetragen und 122 Förderpädagogen im „Gemeinsamen Lernen“ sollten über Mail-Kontakt zur Mitarbeit gewonnen werden – dies ohne Erfolg. Die fehlende Kooperation der Lehrkräfte wurde mit Überlastung im Schulalltag, Unerreichbarkeit der Eltern, mangelnde Deutschkenntnisse der Eltern oder fehlende Schülerinnen und Schüler der Zielgruppe sowie Belastung durch andere Hochschulstudien und Praktika erklärt.

Erfolglos blieben die Bemühungen über das Kölner Schulamtsamt und die Bezirksregierung. Erschwerend kam bei der Bezirksregierung die Tatsache hinzu, dass die Promotion an der Universität Duisburg-Essen erfolgt. Die Schulen seien nach Angaben der Bezirksregierung mit Kölner Studenten und Promovenden ausgelastet.

Um die Untersuchung trotzdem durchführen zu können, wurde neben der Kontaktaufnahme zu den Grundschulen und Förderschulen im Primarbereich vermehrt versucht, den Kontakt über die Eltern herzustellen. Diesbezüglich wurde mit Migrantenselbstorganisationen, Hausaufgabenbetreuungen, den Dialog-Bildungseinrichtungen, verschiedenen Trägern der OGTS (Offene Ganztagsschulen) und Vereinen sowie Moscheegemeinden Verbindung aufgenommen. Viele Eltern mit türkischem Migrationshintergrund waren zur Teilnahme an der Arbeit bereit und waren sehr an den Testergebnissen interessiert. Ein Teil dieser bereitwilligen Eltern wollten jedoch nicht, dass die Lehrkräfte befragt werden, weil sie Ängste hatten, dass durch die Teilnahme an der Studie - kurz vor dem Übergang an die weiterführenden Schulen - eine nachteilige Veränderung für ihr Kind bewirkt werden könnte. Die besorgten Eltern äußerten Bedenken, dass die Lehrkräfte sie für misstrauisch hielten oder sie den Lehrpersonen Arbeit

und Unannehmlichkeiten aufhalsen würden. Aufgrund dieser Bedenken nahmen sie nicht an der Untersuchung teil.

Nachdem die Kinder getestet und mit den bereitwilligen Eltern der Fragebogen ausgefüllt worden war, wurde mit einer Einverständniserklärung der Eltern an die Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrer der Kinder herangetreten und darum gebeten, die Untersuchung zu unterstützen. 21 durchgeführte Tests und Elterninterviews wurden für die Untersuchung unbrauchbar, weil die Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrer nicht zur Beantwortung des Fragebogens bereit waren. Die Begründung für den Kooperationsunwillen war größtenteils Zeitmangel. Einige der Lehrkräfte konnten trotz wiederholter Anrufe in der Schule und Informationen durch die Schulsekretärin nicht einmal zu einem Rückruf bewegt werden.

Trotz der beschriebenen zahlreichen und intensiven Bemühungen liegen für diese Untersuchung lediglich 54 vollständige Datensätze vor. Ein großer Teil an ursprünglich geplanten Familien- und Lehreruntersuchungen konnte nicht durchgeführt werden. Die Vollständigkeit der Datensätze war nicht erreichbar, weil entweder die Lehrkräfte eine Mitarbeit verweigerten oder Eltern, die sich zunächst zur Teilnahme bereiterklärt hatten, ihre Zustimmung nachträglich zurückzogen. Dies begründeten die Eltern damit, dass sie im Falle einer Teilnahme an der Untersuchung und durch die hiermit verbundenen Aussagen über die Lehrerinnen oder Lehrer für ihr Kind schulische Nachteile befürchteten.

Die Lehrkräfte hingegen rechtfertigten ihre Verweigerung der Mitwirkung an der Untersuchung damit, dass bei Kindern türkischer Herkunftssprache in ihrer jeweiligen Klasse keine Lese-Rechtschreibschwierigkeiten vorhanden oder ersatzweise, dass die Eltern „unerreichbar“ seien. Daher handelt es sich sowohl bei den mitwirkenden Lehrkräften als auch bei den Eltern um eine spezifische Auswahl. Für die Gruppe der Eltern, die ihre Bereitschaft zur Mitarbeit nachträglich abgesagt hat, um für ihr Kind eventuelle Nachteile zu vermeiden, kann angenommen werden, dass diese Eltern eine eher skeptische Haltung gegenüber der Schule und der Lehrkraft einnehmen. Die Ergebnisse der Befragung der Eltern sind demnach wahrscheinlich zugunsten gegenüber der Schule positiv eingestellter Eltern und zulasten solcher, die eher schulkritisch denken, verzerrt. Die Verweigerungsgründe beider Untersuchungsgruppen haben wahrscheinlich Einfluss auf die Ergebnisse.

2.4.3. Untersuchungszeitraum

Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich des Lesens und Rechtschreibens sind am Übergang zu den weiterführenden Schulen von großer Bedeutung. Kinder mit großen Kompetenzen in diesen Bereichen haben gute Chancen, unser Schulsystem erfolgreich zu

durchlaufen. Kinder mit Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich haben im Gegenzug große Probleme und schaffen den Übergang zu den weiterführenden Schulen oft nicht (Schneider, 2002: 143). Leseleistungen, die die Mehrheit der Kinder am Ende der Grundschulzeit erreichen, unterscheiden sich nicht wesentlich von den Leseleistungen durchschnittlich erwachsener Leserinnen und Leser. Es ist lediglich ein Zuwachs des semantischen Lexikons zu erwarten und damit zusammenhängend eine Verbesserung der Lesegeschwindigkeit und des Verständnisses für schwierigere Texte (Metze, 2005: 5).

Die erreichte Lesekompetenz in der 7. Klassenstufe hängt mit der früheren Lesekompetenz am Ende der 4. Klasse zusammen. Eine gute Lesekompetenz am Ende der Grundschulzeit hat demnach erwartungsmäßig eine gute Lesekompetenz in der 7. Jahrgangsstufe zur Folge (Stanat, Schwippert & Gröhlich, 2010:156). Zur Überprüfung der Bildungsbeteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund ist die vierte Klasse von großer Bedeutung, weil der Übergang an die Schulen im Sekundarbereich ansteht. Die Empfehlung für die weiterführenden Schulen und der Wunsch der Eltern, an welcher Schule sie ihr Kind anmelden möchten, ist von entscheidender Bedeutung für die Möglichkeit, im ersten Bildungsweg qualifizierende Schulabschlüsse erwerben zu können.

2.4.4. Die Auswertungsmethoden

Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS in der Version 21. Um den Umgang der Familie und der Schule mit den besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Schreibens in Hinblick auf verschiedene Bereiche differenziert beschreiben zu können, fand eine deskriptive Auswertungsmethode statt. Um Unterschiede bezüglich verschiedener Aspekte wie „Förderbedürftigkeit“ oder „Schullaufbahn verlängernde Maßnahmen“ zu prüfen, wurde der Mittelwertvergleich - „T-Test“ - eingesetzt. Um Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen beschreiben zu können, wurde die Faktorenanalyse angewendet. Durch diese werden Merkmale, die hoch miteinander korrelieren, zu Merkmalsbündeln oder sogenannte Dimensionen zusammengefasst (Helmke & Schrader, 2008: 38). Im Anschluss können mit den entstandenen Komponenten wiederum deskriptive Auswertungsmethoden angewendet und aufgezeigt werden, ob Korrelationen zwischen den Komponenten bestehen.

2.5. Ergebnisse

2.5.1. Die getesteten Kinder und ihre Bildungsbeteiligung

Die Bildungsbeteiligung der getesteten Kinder am Ende der Grundschulzeit wurde in der Untersuchung zum einen an den über die standardisierten Testverfahren ermittelten Lese- und Rechtschreibfertigkeiten erhoben und zum anderen wurden die Noten in den Fächern Deutsch, Sprachgebrauch, Lesen, Rechtschreiben, Mathematik und Sachkunde, die Beurteilung der Leistungen des Kindes im Verhältnis zum Klassendurchschnitt, die Dauer des Verbleibs an der Grundschule und die Empfehlung für die weiterführende Schule herangezogen.

2.5.1.1. Testergebnisse der standardisierten Tests

Im Vergleich der standardisierten Tests zeigte sich, dass die 54 getesteten Kinder in den Lesetests schlechter abschnitten als im Rechtschreibtest. Für die Lesegeschwindigkeit auf Wortebene (WLLP) lag der größte Teil und für das Leseverständnis auf Satzebene (Stolperwörter Lesetest) lagen zwei Drittel der Kinder im unterdurchschnittlichen Bereich.

Die Testung mit der Hamburger Schreibprobe ergab, dass sowohl für die „richtig geschriebenen Wörter“ als auch für die „Graphemtreffer“ nur knapp die Hälfte der Kinder im durchschnittlichen Bereich lag.

Tabelle 1: Testergebnisse für die Lese- und Rechtschreibtests¹⁹⁰

	PR größer als 25	PR zwischen 25 und 17	PR 16 und kleiner
WLLP	9%	22%	69%
Stolperwörter-Lesetest	37%	22%	41%
HSP			
„richtige Wörter“	45%	20%	35%
HSP			
„Graphemtreffer“	48%	24%	28%
N=54			

Die absoluten Prozentrangwerte betrachtend zeigte sich, dass die Kinder vor allem in der WLLP die geringsten Prozentrangwerte erreichten; die besten Prozentrangwerte erhielten die Kinder für den Untertest „richtig geschriebene Wörter“ in der HSP.¹⁹¹

Im Folgenden werden die Rechtschreibkompetenzen der getesteten Kinder eingehender betrachtet. Die Auswertung der Lupenstellen¹⁹² in der Hamburger Schreibprobe gibt Hinweise

¹⁹⁰ Alle Prozentangaben werden auf volle Prozente gerundet.

¹⁹¹ Für die Tests wurden folgende arithmetische Mittel errechnet: WLLP 13,63, Stolperwörter-Lesetest 25,37, HSP 32,56 (Wortebene) und 31,18 (Graphemebene).

¹⁹² Mit Eintritt in das Schulsystem verlässt das Kind die Stufe des logographemischen Lesens und Schreibens und lernt das Lautprinzip der Schrift kennen. Es ist nun imstande, Wörter nach ihrer Aussprache zu verschriften. Mit Hilfe von Buchstaben versucht es, die Lautfolge eines Wortes zu erschließen und lernt nach und nach, Buchstaben/-kombinationen als Zeichen für artikulatorische Einheiten kennen. Das Verschriften von Wörtern mit „alphabetischer Strategie“ ist gekennzeichnet durch individuelle Annäherungslösungen der Schreiberin/des Schreibers. Um die „alphabetische Rechtschreibstrategie“ durch die „orthographische“ und die „morphematische

auf den Grad, in dem die Schülerinnen und Schüler die Rechtschreibstrategien beherrschen. Die verschiedenen Lupenstellen sind der „alphabetischen“, der „orthographischen“, der „morphematischen“ und der „wortübergreifenden Rechtschreibstrategie“ zugeordnet. Die Profilanalyse gibt Hinweise darauf, ob die verschiedenen Strategien hinreichend integriert wurden und ob bei einzelnen Strategien Stärken oder Schwächen vorliegen.

Die Berücksichtigung der „alphabetischen Rechtschreibstrategie“¹⁹³ zeigt, dass knapp die Hälfte der Kinder durchschnittliche Ergebnisse erhielt; im Bereich der „orthographischen Strategie“¹⁹⁴ schnitten zwei Drittel der Kinder mit durchschnittlichen Werten ab; für die „morphematische Strategie“¹⁹⁵ und die „wortübergreifende Strategie“¹⁹⁶ errangen die Hälfte der getesteten Kinder einen durchschnittlichen Wert.

Tabelle 2: Testergebnisse für die Rechtschreibstrategien

	PR größer als 25	PR zwischen 25 und 17	PR 16 und kleiner
Alphabetische Strategie	43%	13%	44%
Orthographische Strategie	65%	9%	26%
Morphematische Strategie	52%	17%	31%
Wortübergreifende Strategie	46%	9%	45%
N=54			

Strategie“ zu überformen, muss das Kind Erfahrungen mit Schreibweisen sammeln, um Regelmäßigkeiten zu erkennen. Neben der unterrichtlichen Unterweisung in der Schule wird der Rechtschreiblernprozess maßgebend durch das Lesen vorangetrieben. Lesen erweist sich als Hauptquelle für die Erweiterung des Regelbildungsprozesses der Rechtschreibung. Laut-Buchstabenkombinationen in Texten erlesend, wird das Kind auf Wortstellen aufmerksam, die nicht dem Laut-Buchstaben-Prinzip entsprechen. Die Entschlüsselung dieser Wortstellen ermöglicht ein weitreichendes Regellernen. Kindern, die wenig lesen, bleibt dieser Anregungsprozess weitestgehend vorenthalten. Die neu aufgestellten Hypothesen über die Beziehung zwischen Laut und Buchstaben erfahren durch das Lesen wiederholt Überprüfungen und Systematisierungen. Stetes Üben ermöglicht es dem Kind, umfassende Schrifteinheiten wie Buchstabenverbindungen, Morpheme und häufig geschriebene Wörter abzuspeichern; sie werden abrufbar; die Rechtschreibung verläuft durch Anwendung der „orthographischen“ und „morphematischen Strategie“ (Mai, 2002: 63f.).

¹⁹³ Unter Berücksichtigung der „alphabetischen Strategie“ ist die Schreibung eines Wortes über die Artikulation nachvollziehbar. Das Kind achtet auf die genaue Aussprache und ordnet jedem Laut einen Buchstaben zu (Mai, a.a.O.).

¹⁹⁴ Unter Verwendung der „orthographischen Strategie“ orientiert sich das Kind an Regelementen, die es herleiten kann. Es achtet auf Wortstellen, deren Schreibung nicht der Lautung folgt und verwendet eine Regel für die Schreibung (Mai, a.a.O.).

¹⁹⁵ Unter Verwendung der „morphematischen Strategie“ orientieren sich Schülerinnen/Schüler an morphematischen und morphologischen Operationen. Die Schreibung orientiert sich an Wortbedeutungen und der Gliederung eines Wortes nach Wortbausteinen wie Vor- und Nachsilben. Das Kind sucht nach verwandten Wörtern und leitet die Schreibung ab (Mai, a.a.O.).

¹⁹⁶ Unter Verwendung der „wortübergreifenden Strategie“ beachtet das Kind weitere Aspekte auf der Satz- und Textebene. In dieser Strategie ist die Beachtung der Wortart zur Groß- und Kleinschreibung, der Wortsemantik zur Zusammen- oder Getrennschreibung, die Satzgrammatik, wie bei der Unterscheidung von „dass“ und „das“, die Verwendung von wörtlicher Rede und die Beachtung der Deklination berücksichtigt (Mai, a.a.O.).

Auffällig bei diesen Ergebnissen ist, dass die „alphabetische Strategie“ von den Kindern prozentual mit den niedrigsten Prozenträngen belegt wurde, während für die Rechtschreibstrategien, die im Spracherwerb später einsetzen, höhere Prozentrangwerte erreicht wurden.

Gute und schwache Rechtschreiblerner unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Geschwindigkeit, mit der sie die Rechtschreibstrategien ausbilden, sondern auch hinsichtlich ihrer Fertigkeit, die einzelnen Rechtschreibstrategien zu integrieren. Im Verlauf des Rechtschreiberwerbs ist eine Integration aller Einzelrechtschreibstrategien zu erwarten. Bis zum vierten Schuljahr ist damit zu rechnen, dass über 80% der Kinder ein ausgewogenes Strategieverhältnis entwickeln. Bei einem unausgewogenen Verhältnis der einzelnen Rechtschreibstrategien ist der Anteil der Schreiber mit „alphabetischer Dominanz“ höher als der Anteil der Kinder, die eine „orthographisch-morphematische Dominanz“ aufweisen. Dies deckt sich mit der Annahme, dass Kinder beginnen alphabetisch zu schreiben und im Falle noch nicht hinreichender Kompetenzen in der Anwendung der später zu entwickelnden Strategien, eine „alphabetische Dominanz“ ausbilden. Ein Strategieprofil mit „orthographisch- morphematischer Dominanz“ kann auf eine gestörte Lernentwicklung hindeuten. Dieser „Strategietyp“ ist bei den schwächeren Rechtschreibern auch häufiger anzutreffen als bei den starken Rechtschreibern. Unter Berücksichtigung der allerschwächsten Rechtschreiber zeigt sich, dass von fünf Prozent der schwächsten Rechtschreiber am Ende des vierten Schuljahres zwei Drittel ein unausgewogenes Strategieprofil aufweisen (May, 2002:72f.).

Die Dominanz höherer Rechtschreibstrategien kann einen Hinweis darauf geben, dass die phonologische Bewusstheit aufgrund des Zweitspracherwerbs bei den Kindern unzureichend aufgebaut ist, die Fertigkeit zur Identifikation der Lautstruktur der Sprache unzureichend ist und bei der Verwirklichung der „alphabetischen Strategie“ zu vermehrten Fehlern führt. Bei der „orthographischen Strategie“ können die Schülerinnen und Schüler in der Schule erworbenes Regelwissen zur Anwendung bringen und ein Wort abweichend von seiner Lautstruktur anhand dieses Wissen richtig verschriftlichen.

Die Aufschlüsselung der Testergebnisse nach Strategiedominanz¹⁹⁷ ergab, dass nur knapp ein Fünftel der Kinder ein ausgewogenes Verhältnis der einzelnen Strategien aufweisen und somit bei ihnen die Integration der verschiedenen Strategien erfolgreich verlaufen ist. Bei den anderen Kindern lag eine Dominanz vor.

¹⁹⁷ Eine Strategiedominanz habe ich festgelegt, wenn der Prozentrang der stärkeren Strategie beziehungsweise der stärkeren Strategien den Prozentrang der schwächeren Strategie/Strategien um 100% überstieg.

Tabelle 3: Dominanz der Rechtschreibstrategien

	Keine Domi- nanz	alphabetische Do- minanz	orthographische Dominanz	morphematische Dominanz	wortübergreifende Dominanz
Prozentuale Anteile	18,5%	18,5%	39%	11%	13%

N=54

Neben der Betrachtung der Testergebnisse in der Gruppeneinteilung von „deutlicher Schwäche“, „Risikogruppe“, „durchschnittlichen Werten“ sowie Rechtschreibdominanz ist die Betrachtung der Höhe des erreichten Prozentrangs bedeutsam. Für den Test zur Lesegeschwindigkeit variierten die Prozentrangergebnisse zwischen Prozentrang 0 und Prozentrang 89. Das arithmetische Mittel lag bei Prozentrang 13,63 und der Median bei Prozentrang 9. Hieraus lässt sich ablesen, dass neben wenigen sehr guten Ergebnissen von einem Prozentrang größer 50, die Hälfte der Stichprobe mit einem Prozentrang von 9 und kleiner abschloss. 23 Kinder erreichten einen Prozentrang von 5 und kleiner. Die getesteten Kinder haben zu einem großen Teil einen erheblichen Förderbedarf im Bereich der Lesegeschwindigkeit.

Für das Leseverständnis und zur Lesegenauigkeit lag das arithmetische Mittel der Stichprobe bei Prozentrang 25,37 und der Median bei Prozentrang 20. Die Daten variierten bei diesem Test zwischen Prozentrang 0 und Prozentrang 94. Acht getestete Kinder erlangten einen hohen Prozentrang von größer als 50, während 9 Kinder auf einem Prozentrang 5 und kleiner anzutreffen waren. Es zeigte sich, dass der Gruppe der „sehr guten Leser“ eine Gruppe der „sehr schlechten Leser“ gegenüber steht.

Für die Schreibprobe ergab sich ein ähnliches Bild. Die Liste der Prozentränge variierte zwischen Prozentrang 3 und Prozentrang 88. Das arithmetische Mittel befand sich bei Prozentrang 32,56 und der Median lag bei Prozentrang 25. Vierzehn der getesteten Kinder erhielten einen Prozentrang größer als 50, während neun Kinder mit einem Prozentrang 10 und kleiner abschlossen. Für die „Graphemtreffer“ variierten die Werte zwischen Prozentrang 1 und Prozentrang 91; während sieben Kinder einen Prozentrang 10 und kleiner belegten, erreichten zehn Kinder einen Prozentrang 50 und größer.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ablesen, dass die Gruppe der getesteten Kinder, obwohl alle in mindestens einem Teilbereich einen Prozentrang 25 oder kleiner erreichten, in sich stark heterogen ist, da sie unterschiedliche Schwächen und Stärken in verschiedenen Lese- und Rechtschreibgebieten aufzuweisen haben.

Bei der weiteren Analyse der Testergebnisse zeigte sich, dass zwischen den einzelnen Testergebnissen Zusammenhänge bestehen. Kinder, bei denen bessere Lesefertigkeiten nachgewiesen wurden, schnitten auch besser in den Rechtschreibunterschieden ab.¹⁹⁸

Tabelle 4: Zusammenhang der Prozentrangergebnisse für die Lese- und Rechtschreibtests

WLLP	Stolperwörter- Lesetest	HSP „richtige Wörter“	HSP „Graphemtreffer“
WLLP	,313*	,215	,321*
Stolperwörter- Lesetest		,590**	,703**
HSP „richtige Wörter“			,910**
HSP „Graphem- treffer“			
N=54			

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Einerseits wiesen die meisten Kinder eine Dominanz in einer Rechtschreibstrategie auf, andererseits standen die angewendeten Rechtschreibstrategien in einem Zusammenhang. Kinder, die einen hohen Prozentrang in einem der Strategiebereiche aufwiesen, erzielten auch eher hohe Prozenträge in den anderen Strategiebereichen. Zudem wurde festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler, die mehr Wörter und Grapheme richtig schrieben, erwartungsgemäß auch höhere Prozenträge in allen Rechtschreibstrategien hatten.

Tabelle 5: Zusammenhang der Prozenträge einzelner Rechtschreibstrategien, den richtig geschriebenen Wörtern und Graphem-Treffern

Korrelation nach Pearson	„alphabeti- sche Strategie“	„orthogra- phische Strategie“	„morphe- matische Strategie“	„wortüber- greifende Strategie“	„richtig geschriebene Wör- ter“	„Gra- phem- Treffer“
„alphabetische Strategie“		,598**	,549**	,385**	,708**	,683**
„orthographische Strategie“			,589**	,444**	,697**	,762**
„morphematische Strategie“				,431**	,786**	,808**
„wortübergreifende Strategie“					,503**	,592**
„richtig geschriebene Wörter“						,910**
„Graphem- Treffer“						
N=54						

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

2.5.1.2. Der Bildungsverlauf

Die an der Untersuchung teilnehmenden Kinder besuchten zum Untersuchungszeitraum die Grundschule. Keines von ihnen nahm am „Gemeinsamen Lernen“ teil oder besuchte eine

¹⁹⁸ Dieser Zusammenhang konnte nicht für die Lesegeschwindigkeit auf Wortebene und die richtig geschriebenen Wörter nachgewiesen werden. Unabhängig davon, wie schnell ein Kind ein Wort und dessen Bedeutung erkennen konnte, schrieben die Kinder Wörter richtig.

Förderschule.¹⁹⁹ 17% der Schülerinnen und Schüler traten aufgrund einer Zurückstellung von der Einschulung mit einem Jahr Verspätung in das Schulsystem ein, 30% wiederholten laut Aussage der Eltern eine Klasse.²⁰⁰ Die Klassenwiederholungen fanden circa zu gleichen Teilen in der ersten, zweiten und dritten Klasse statt. Die vierte Klasse wiederholte keines der Kinder. Im Vergleich zu den statistisch erhobenen Klassenwiederholungen - gemäß PISA 2012 von einem Fünftel²⁰¹ für Deutschland und mit 13,1% für NRW (Bertelsmann Stiftung, 2009:9) - liegt der prozentuale Anteil der Kinder der Untersuchung, die einer Schullaufbahn verlängernden Maßnahme unterlagen, weit darüber.

Die Kinder wiederholten zu gleichen Teilen aufgrund von Problemen im Bereich Sprache oder aufgrund „allgemeiner Schulprobleme“. Probleme im Bereich Mathematik führten nicht zu Klassenwiederholungen.²⁰² Drei Viertel der Eltern waren mit der Klassenwiederholung ihres Kindes einverstanden; ein Viertel der Eltern gab an, dass die Klassenwiederholung auf ihren Wunsch hin stattfand. Zwei Drittel der Eltern waren der Überzeugung, dass die Wiederholung zu Verbesserungen im Bereich Sprache geführt hat; drei Viertel glaubten, dass die Wiederholung eine Verbesserung der Schulleistungen allgemein nach sich zog. Die Lehrkräfte der Kinder, die eine Klasse wiederholen mussten, sind zu drei Viertel der Ansicht, dass die Klassenwiederholung zur Verbesserung der sprachlichen Leistungen führte. Zudem gaben fast alle Lehrkräfte an, dass die Wiederholung zu allgemein besseren Schulleistungen des Kindes führte. Demnach sahen sowohl die meisten Eltern als auch die Lehrkräfte die Klassenwiederholung als sinnvoll an.

Ob sich die Klassenwiederholung der Kinder auf die letzten Zeugnisnoten auswirkte, wurde anhand des T-Tests untersucht; die Ergebnisse waren nicht signifikant. Der längere Verbleib an der Grundschule spiegelte sich laut dieser Ergebnisse nicht in besseren Zeugnisnoten wider.

Ob der längere Verbleib an der Grundschule und somit eine längere Lernzeit für den Schriftspracherwerb zu besseren Lese- und Rechtschreibkompetenzen führte, wurde anhand des T-Tests untersucht. Kinder, ein Jahr länger lernten, erzielten zwar höhere Ergebnisse für die

¹⁹⁹ Ein teilnehmendes Kind verbrachte das erste Schuljahr auf einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache; zum zweiten Schuljahr erfolgte seine Rückschulung an die Regelschule.

²⁰⁰ Zwischen den Angaben der Eltern und der Lehrkräfte ist eine kleine Abweichung zu erkennen. Es ist davon auszugehen, dass die Elternangaben richtig und die Angaben der Lehrkräfte ungenau sind. Zwei der Lehrkräfte wussten zum Zeitpunkt der Befragung nicht, dass das Kind eine Klasse wiederholt hat; dies kann beispielsweise mit einem Lehrerwechsel zusammenhängen.

²⁰¹ 20,3% der Jugendlichen, die an der PISA Studie 2012 teilnahmen, gaben an, bereits eine Klasse wiederholt zu haben. Nähere Informationen können unter <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf> (Zugriffsdatum 02.04.2014) nachgelesen werden.

²⁰² Die Angaben der Lehrkräfte weichen in diesem Punkt ebenfalls leicht von der Elternangabe ab. Laut Ansicht der befragten Lehrerinnen/Lehrer wiederholten etwas mehr als die Hälfte der Kinder eine Klasse, weil sie Probleme im Bereich Sprache hatten.

WLLP²⁰³ als die Kinder, die immer versetzt wurden, der Unterschied war jedoch nicht signifikant. Der längere Verbleib führte nicht zu besseren Lese-Rechtschreibkompetenzen in den getesteten Bereichen.

Der aktuelle Bildungserfolg der an der Studie teilnehmenden Kinder lässt sich über die letzten Zeugnisnoten abbilden. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erhielten als Zeugnisnoten für Deutsch „gut“, „befriedigend“ und „ausreichend“, wobei fast 90% der Kinder „befriedigend“ und „ausreichend“ auf ihren Zeugnissen stehen hatten. Die Noten für die Bereiche „Sprachgebrauch“, „Lesen“ und „Rechtschreiben“ wiesen ein ähnliches Verteilungsmuster auf, nur im Bereich „Rechtschreiben“ wurde auch die Note „mangelhaft“ vergeben.

Die Zeugnisnoten im Bereich Sprache standen im Einklang²⁰⁴ mit den Testergebnissen.

Tabelle 6: Korrelation der Testergebnisse und der letzten Zeugnisnoten

Korrelation nach Pearson	Note Deutsch	Note Sprachgebrauch	Note Lesen	Note Rechtschreiben
WLLP				
Leseprobe	,218	,243	,246	,185
Stolperwörter-Lesetest	,464**	,448**	,490**	,420**
HSP "richtig geschriebene Wörter"	,441**	,428**	,485**	,579**
HSP "Graphemtreffer"	,399**	,387**	,498**	,526**
HSP "alphabetische Strategie"	,448**	,433**	,443**	,575**
HSP "orthographische Strategie"	,307*	,298*	,357**	,365**
HSP "morphematische Strategie"	,200	,182	,238	,323*
HSP "wortübergreifende Strategie"	,402**	,387**	,449**	,484**
N=54				

**, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Ergebnisse des Leseverständnistests und des Rechtschreibtests zeigten starke positive Zusammenhänge zu den Zeugnisnoten im sprachlichen Bereich. Kinder, die bei den Tests besser abschnitten, hatten bessere Noten in den sprachlichen Fächern auf dem letzten Zeugnis. Der Zusammenhang bestand nicht für die Lesegeschwindigkeit auf Wortebene.

Zur Bildungsbeteiligung der Kinder wurde neben Klassenwiederholungen, Zeugnisnoten auch die Bewertung der Schulleistungen allgemein abgefragt. Die Schulleistungen allgemein wurden im Vergleich zur Klasse mit besser als der Durchschnitt (9%), durchschnittlich (44%), unterdurchschnittlich (28%) und als allgemein leistungsschwach (19%) eingestuft. Obwohl die teilnehmenden Kinder in mindestens einem Teilbereich – Lesegeschwindigkeit auf Wortebene, Leseverständnis auf Satzebene, Rechtschreibfertigkeit auf Wortebene und Graphemsicherheit – einen Prozentrang erzielten, der im „Risikobereich“ oder im „Bereich

²⁰³ Gemäß den Ergebnissen der Würzburger Leise Leseprobe benötigten diese Kinder eine kürzere Zeit um ein Wort zu erkennen.

²⁰⁴ Der statistische Zusammenhang wird anhand der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson untersucht.

der deutlichen Schwäche“ liegt, wurden über die Hälfte dieser Kinder als durchschnittlich oder überdurchschnittlich gute Schülerinnen und Schüler der Klasse eingestuft. Die Leserechtschreibfertigkeiten scheinen für diese Einstufung nicht maßgebend gewesen zu sein. Zu den Übergangsempfehlungen für die weiterführende Schule waren die Lehrkräfte aufgefordert anzugeben, welche Schulform sie für das teilnehmende Kind aussprechen werden.²⁰⁵ Die Lehrkräfte teilten mit, dass die Hälfte der teilnehmenden Kinder ihren Bildungsweg auf einer Hauptschule fortsetzen sollte, die übrigen Kinder sollten künftig größtenteils eine Realschule besuchen. Im Vergleich zu den von den Eltern gewünschten Übergängen und zu den von den Eltern akzeptierten niederen Schulformen²⁰⁶ zeigte sich, dass die Übergangsempfehlungen der Lehrpersonen schlechter ausfielen als die Eltern dies wünschten, aber in dem Maße, wie die Eltern die Übergangsempfehlung akzeptieren könnten.

Tabelle 7: Übergangsempfehlung der Lehrkräfte und Bildungsaspiration der Eltern

	Förderschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
Übergangsempfehlung der Lehrkräfte	-	50%	43%	7%
Wunsch der Eltern	-	-	35%	65%
untere akzeptierte Schulform der Eltern	-	52%	44%	4%

N=54

Die Übergangsempfehlungen standen mit den letzten Zeugnisnoten in Zusammenhang. Kinder, die eine bessere Note im Bereich Sprache, Mathematik und Sachkunde auf dem letzten Zeugnis hatten, wurden eher für die Realschule und das Gymnasium empfohlen; Kinder, die in den Fächern eher schlechte Zensuren hatten, erhielten eher eine Übergangsempfehlung für die Hauptschule.

Tabelle 8: Korrelation der letzten Zeugnisnoten und der Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit

Korrelation nach Pearson	Note Lesen	Note Rechtschreiben	Note Sprachgebrauch	Note Deutsch	Note Mathematik	Note Sachkunde
Übergangsempfehlung der Lehrkräfte	-,613**	-,664**	-,745**	-,738**	-,476**	-,532**

N=54

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Übergangsempfehlungen erfolgten im Einklang mit den Ergebnissen der Lese- und Rechtschreibtests. Kinder, die einen höheren Prozentrang in den Tests erhielten, wurden eher für das Gymnasium oder die Realschule empfohlen.

²⁰⁵ Bei den Angaben habe ich die Gesamtschule ausgelassen, weil die Empfehlung zur Gesamtschule parallel zur den anderen Empfehlungen verläuft und alle Bildungsabschlüsse bis zum Abitur offen lässt.

²⁰⁶ Die Eltern waren aufgefordert anzugeben, welcher die niedrigste Schulform sei, an der sie ihr Kind anmelden würden, wenn die Schule diese empfehlen würde.

Tabelle 9: Korrelation der Testergebnisse und der Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit

	WLLP	Stolper- wörter- Lesetest	HSP „richtig geschriebene Wörter“	HSP „Gra- phem- treffer“	HSP „alphe- tische Strategie“	HSP „orthogra- phische Strategie“	HSP „morphema- tische Stra- tegie“	HSP „wortüber- greifende Strategie“
Übergangs- empfehlung der Lehrkräfte	,285*	,414**	,564**	,613**	,552**	,337*	,394**	,524**

N=54

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Lehrkräfte sagten aus, dass gut die Hälfte der Kinder im Klassenvergleich bessere oder durchschnittliche Schulleistungen erbrachten; die andere Hälfte²⁰⁷ wurde eher als unterdurchschnittlich oder allgemein leistungsschwach angesehen. Kinder, die im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern besser eingeschätzt wurden, erhielten eher eine Empfehlung für Gymnasium und Realschule.²⁰⁸ Die Leistungsbeurteilung der Kinder im Klassenvergleich fiel etwas positiver aus, wenn in der Klasse viele Kinder waren, die Probleme aufwiesen, gesprochenes Deutsch zu verstehen.²⁰⁹

2.5.1.3. Zusammengefasste Betrachtung der ermittelten Lese-Rechtschreibfertigkeiten

Zusammenfassend konnte festgestellt werden, dass die Kinder in den Lesetests schwächere Ergebnisse hatten als im Rechtschreibtest. Insbesondere bei der WLLP, die das Tempo der Worterkennung misst, wurden die schlechtesten Ergebnisse erzielt. Bei mehr als drei Viertel der Kinder lag eine Dominanz einer Rechtschreibstrategie oder zweier -strategien vor. Die „alphabetische Strategie“ - die die früheste Entwicklungsstufe des Schriftspracherwerbs darstellt und zum Ende der Grundschulzeit beherrscht werden sollte – war bei mehr als der Hälfte der Kinder unzureichend entwickelt. Da diese Strategie auf der lautgetreuen Schreibung basiert, kann eine Schwäche der Phonem-Graphem-Korrespondenz angenommen werden; diese kann durch den Zweitspracherwerb Deutsch bedingt sein. Rechtschreibstrategien, die auf schulische Vermittlung aufbauen - wie orthographische Regelmäßigkeiten und Wortbildungsstrukturen - wurden von den Kindern eher bewältigt als die Rechtschreibstrategie, die auf

²⁰⁷ 9% der Kinder wurden als überdurchschnittlich, 44% als durchschnittlich, 28% als unterdurchschnittlich und 19% als allgemein leistungsschwach eingestuft.

²⁰⁸ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,832**.

²⁰⁹ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,275*. Obwohl die Leistungsbeurteilung besser ausfällt, hat die Klassenzusammensetzung keinen Einfluss auf die Übergangsempfehlung der Kinder.

phonetischen Fertigkeiten aufbaut. Eine Schwäche der alphabetischen Dominanz muss im Förderbedarfsprofil einer Schülerin oder eines Schülers unbedingt Berücksichtigung finden, da bei gezielten Förderübungen eine gute Lernprognose besteht; bereits aufgebautes gutes Struktur- und Regelwissen der deutschen Sprache ist vorhanden und gezieltes Training ermöglicht, Gehörtes zu verschriften.

Obwohl allen Kindern gemeinsam ist, dass sie in mindestens einem getesteten Bereich – Lesegeschwindigkeit auf der Wortebene, Leseverständnis auf der Satzebene, Rechtschreibfertigkeit auf der Wortebene und Rechtschreibfertigkeit auf der Graphemebene – ein Prozentrangergebnis erzielten, dass kleiner gleich Prozentrang 25 ist, konnte festgestellt werden, dass das Stärke-Leistungs-Profil der Gruppe sehr heterogen ist. In dieser kleinen Stichprobe zeigte sich bereits, dass die Schwierigkeiten, die die Kinder im Laufe der Grundschulzeit nicht überwinden konnten, in unterschiedlichen Schwerpunkten und differenten Kombinationen von Schwächen mündeten. Die Varianz des Prozentranges zeigte zudem, dass einige dieser Kinder - trotz eines „Risikos“ oder einer „Schwäche“ in einem Bereich des Schriftspracherwerbs - in einem anderen Bereich gute oder sehr gute Fertigkeiten entwickeln konnten.

Bezugnehmend auf die basalen Lese-Rechtschreibfertigkeiten wurde festgestellt, dass 1.) insbesondere die Lesegeschwindigkeit auf Wortebene betroffen war; 2.) drei Viertel der getesteten Kinder keine ausgeglichene Rechtschreibstrategie entwickelt hatten und 3.) bei der Hälfte der Kinder eine Schwäche im Bereich der „alphabetischen Strategie“ vorlag, die das Verschriften von lautgetreuen Wörtern erschwert.

Fast 70% der Kinder lagen für die Lesegeschwindigkeit auf Wortebene im Bereich der deutlichen Schwäche²¹⁰ und für das Leseverständnis erzielten etwas über 40% der Kinder ein solch schwaches Resultat. Im Bereich der Rechtschreibfertigkeiten lagen 35% der getesteten Kinder für die Fehlerdichte auf Wortebene und fast 30% für die Fehlerdichte auf Graphemebene im Risikobereich;²¹¹ für die Fertigkeit des lautgetreuen Schreibens – ermittelt anhand der alphabetischen Strategie – überstieg der prozentuale Anteil der Kinder im Risikobereich 40%.

Zur Bildungsbeteiligung der Kinder kann zusammengefasst werden, dass 17% der Schülerinnen und Schüler aufgrund von Rückstellung ein Jahr später in die Schule kamen und 30% der Kinder eine Jahrgangsstufe wiederholen mussten.²¹² Wider Erwarten musste nur die Hälfte der Kinder das Schuljahr aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten wiederholen. Die verlängerte

²¹⁰ Die deutliche Schwäche wurde bei einem Prozentrang von kleiner gleich 16 festgelegt.

²¹¹ Der Risikobereich wurde bei einem Prozentrang von kleiner gleich 25 festgelegt.

²¹² Die Wiederholerquote in der Stichprobe ist dreimal so hoch wie die Quote in NRW für die Grundschulzeit (Bertelmann Stiftung, 2009).

Lernzeit für den Schriftspracherwerb wirkte sich weder auf Zeugnisnoten noch bessere Ergebnis der Lese-Rechtschreibtests aus.

Die Noten im Fach Sprache bewegten sich im Bereich „befriedend“; in den Fächern Deutsch, Sprachgebrauch und Lesen lagen sie zwischen „gut“ und „ausreichend“; für Rechtschreiben zwischen „gut“ und „mangelhaft“. Die allgemeinen Schulleistungen im Bezug zur Klasse wurden für die Hälfte der teilnehmenden Kinder als „überdurchschnittlich“ und „durchschnittlich“ eingestuft; die übrigen erhielten eine „unterdurchschnittliche“ oder „allgemein leistungsschwache“ Beurteilung.

Trotz der Testergebnisse für die abgefragten Lese-Rechtschreibkompetenzen, die für einen großen Teil der Kinder im Bereich der deutlichen Schwäche lagen, erhielt fast kein Kind für das Fach Rechtschreiben und kein Kind für das Fach Lesen die Zeugnisnote „mangelhaft“; somit wurde fast allen Kindern eine zumindest „ausreichende“ Leistung in den beiden Fächern dokumentiert. Über die Hälfte der Kinder erhielten in Form der letzten Zeugnisnoten die Rückmeldung für ihre Lese-Rechtschreibkompetenzen als „gute“ oder „befriedigende“ Leistung. Die Zeugnisnoten korrelierten zwar mit den Testergebnissen zum Leseverständnis und den Rechtschreibfertigkeiten; die Lehrkräfte erteilten im Vergleich zu den Ergebnissen der standardisierten Tests milde Noten in den sprachlichen Fächern.

Der Bildungserfolg im Grundschulalter kann an der Übergangsempfehlung für die weiterführende Schule im Sekundarbereich festgemacht werden. Die Hälfte der Kinder soll gemäß den Empfehlungen der Lehrkräfte ihre Schullaufbahn an der Hauptschule fortsetzen; die übrigen sollen größtenteils zur Realschule wechseln; eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium wurde kaum einem Kind erteilt. Zwei Drittel der Eltern möchten ihr Kind auf ein Gymnasium schicken; ein Drittel wünscht den Übergang an eine Realschule. Über die Hälfte der Eltern würden den Besuch einer Hauptschule für ihr Kind akzeptieren; die übrigen Eltern bestehen auf einer Beschulung an einer Realschule oder an einem Gymnasium. Die Bildungsaspiration der Eltern ist höher als die Empfehlungen, die die Lehrkräfte aussprechen. Die Eltern sind jedoch bereit, eine Schulform, die keinen höherwertigen Abschluss ermöglicht, zu akzeptieren, falls diese von der Schule empfohlen werde. Die Beschulung an einer Förderschule lehnten alle befragten Eltern ab. Die Übergangsempfehlungen, die von den Lehrkräften ausgesprochen wurden, gingen mit den Zeugnisnoten und den Ergebnissen der durchgeführten Tests konform; Kinder, die durchschnittliche Testergebnisse²¹³ erzielten, erhielten eher eine Empfehlung für die Realschule oder das Gymnasium als Kinder, deren Testergebnisse darunter liegen. Die Korrelation fiel für die Ermittlung des Lesetempos schwächer aus als für die

²¹³ Für die Untersuchung wurden Testergebnisse mit einem Prozentrang über 25 als durchschnittlich festgelegt.

übrigen Tests. Kinder, die eine bessere Note in Lesen und Rechtschreiben auf dem letzten Zeugnis hatten, wurden eher für die Realschule oder das Gymnasium empfohlen. Die Übergangsempfehlung der Lehrkräfte wurde vom Leistungsniveau in der Klasse²¹⁴ beeinflusst. Waren die Leistungen des Kindes besser als der Durchschnitt der Klasse, wurde das Kind eher für den Besuch eines Gymnasiums empfohlen. Sowohl die Bewertung der allgemeinen Schulleistungen als auch die Empfehlung für die weiterführende Schule korrespondierten nicht mit den Klassenzusammensetzungsmerkmalen.

2.5.2. Schulen

Die Schulen, die an der Untersuchung teilnahmen, unterschieden sich sehr in der Größe, Ausstattung und Zusammensetzung ihrer Schülerschaft. Die Angaben zur Schülerzahl schwankten zwischen 92 und 450 Kindern; laut Lehreraussage hatte über die Hälfte der Schulen einen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund von mehr als 60%.²¹⁵ Der Anteil der Kinder, die Deutsch nicht als Erstsprache sprachen, lag bei ungefähr der Hälfte der Schulen über 40%.²¹⁶ An drei Viertel der Schulen wurden zumindest teilweise Kontakte zu externen Partnern gepflegt, an ungefähr der Hälfte der Schulen fanden teilweise Hospitationen unter Kollegen statt; der größte Teil der Schulen führte Vergleichsarbeiten durch. An zwei Drittel der Schulen stellten die Lehrkräfte unterschiedliche Leistungsanforderungen an die Schülerschaft.

Tabelle 10: Schulische Aspekte

	stimmt voll	stimmt eher	stimmt teils-teils	stimmt weniger	stimmt gar nicht
Kontakt zu externen Partnern	18%	32%	28%	18%	4%
Hospitationen von Kollegen	6%	18%	24%	32%	20%
Vergleichsarbeiten	30%	32%	22%	9%	7%
unterschiedliche Leistungsanforderungen	6%	18%	39%	28%	9%
N=54					

An einem Teil der Schulen wurden Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Herkunftssprache unterrichtet, um die Zweisprachigkeit der Kinder zu verbessern. Entlastungen bei einem

²¹⁴ Andere Merkmale der Klassenzusammensetzung wie Migrationshintergrund, Anteil nichtdeutscher Herkunftssprache, sprachlichen Förderbedarf der Kinder spielen für die Übergangsempfehlung in der Untersuchung keine Rolle.

²¹⁵ 11% der Schulen haben einen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund von 10-20%, 24% haben einen Anteil von 20-40%, 11% haben einen Anteil von 40-60% und 54% haben einen Anteil von über 60%.

²¹⁶ 8% der Schulen haben einen Anteil an Kindern nichtdeutscher Erstsprache von 10-20%, 35% haben einen Anteil von 20-40%, 20% haben einen Anteil von 40-60%, 28% haben einen Anteil von über 60%; für 9% der Schulen wurden keine Angaben gemacht.

hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Form von Doppelbesetzung fanden an den Schulen kaum statt; die Klassengröße wurde in einem solchen Fall nicht verringert.

Tabelle 11: Entlastungen im Unterricht bei einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse

	stimmt voll	stimmt eher	stimmt teils-teils	stimmt weniger	stimmt gar nicht
Unterricht in Erstsprache	20%	15%	13%	11%	41%
viele Kinder mit Migrationshintergrund/ Doppelbesetzung	-	2%	15%	22%	61%
viele Kinder mit Migrationshintergrund/ Klassengröße reduziert	2%	4%	-	11%	83%

N=54

An der Hälfte der Schulen wurden die Eltern zumindest teilweise um Verbesserungsvorschläge gebeten;²¹⁷ fast alle Schulen bemühten sich darum, schwer erreichbare Eltern in die Elternarbeit einzubinden.²¹⁸ Zu den Erwartungen, die Eltern an die Schule stellten, war über die Hälfte der Lehrpersonen der Ansicht, dass es an ihrer Schule eine Minderheit von Eltern gebe, die bestrebt seien, ein höheres Leistungsniveau für die Schülerinnen und Schüler sicherzustellen; an einem Drittel der Schulen übten die Eltern keinen Druck aus; ein ständiger Druck aus der Elternschaft wurde für fast keine Schule angegeben. An Schulen, an denen ein geringerer Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Erstsprache unterrichtet wurden, wurden die Kinder sowie ihre Eltern eher nach Verbesserungsvorschlägen gefragt²¹⁹. Die Lehrkräfte beurteilten das schulische Bemühen um alle Eltern und die Elternerwartungen unabhängig davon, wie hoch der Anteil an Kinder mit Migrationshintergrund oder nichtdeutscher Erstsprache an der Schule war. Zum schulischen Förderkonzept²²⁰ wurde herausgestellt, dass ungefähr die Hälfte der teilnehmenden Schulen ein schuleigenes Förderprogramm entwickelt hat.²²¹ Die Förderkonzepte umfassten folgende Aspekte:²²² Förderschwerpunkt Wortschatzerweiterung, Hörverstehen-Übungen, Sprechen üben, Schreiben, Grammatik entdecken

²¹⁷ Hinsichtlich der Abfrage von Verbesserungsvorschläge der Eltern antworteten 24% der Lehrkräfte „stimmt eher“, 26% „stimmt teils-teils“, 35% „stimmt weniger“ und 15% „stimmt gar nicht“.

²¹⁸ Hinsichtlich der Einbindung schwererreichbarer Eltern antworteten 20% der Lehrkräfte „stimmt voll“, 43% „stimmt eher“, 24% „stimmt teils-teils“, 9% „stimmt weniger“ und 4% „stimmt gar nicht“.

²¹⁹ Die Korrelationskoeffizienten liegen für den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei ,422** und für den Anteil der Kinder nichtdeutscher Erstsprache bei ,342*.

²²⁰ In der Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule vom 17. Februar 2012 wird zur individuellen Förderung Folgendes festgesetzt. „Schülerinnen und Schüler werden durch die Grundschule individuell gefördert. Dies gilt vor allem für Kinder, die besonderer Unterstützung bedürfen, um erfolgreich im Unterricht mitarbeiten zu können. Das schulische Förderkonzept kann Maßnahmen der äußeren wie der inneren Differenzierung sowie zusätzliche Fördermaßnahmen umfassen“ (BASS, 2012: §4). Weiterhin wird unter §4.11 und §4.12 darauf verwiesen, dass jede Grundschule ein schulisches Förderkonzept zu erarbeiten habe, das Aussagen zur Lernstanddiagnostik, zur Förderplanung und zu Anforderungen an die Unterrichtsorganisation zu enthalten habe (BASS, 2012:§4.11 & §4.12).

²²¹ 48% der Schulen haben ein eigenes Förderprogramm, 52% der Schulen haben kein Förderprogramm.

²²² Die von mir abgefragten Förderschwerpunkte decken sich mit Ausnahme der sprachlichen Förderung im Fachunterricht - die meines Erachtens größere Bedeutung im Bereich der weiterführenden Schulen erlangt - mit den Bausteinen der Handreichung des Ministeriums.

und phonetische Übungen.²²³ In den Förderkonzepten wurden schwerpunktmäßig die Förderaspekte „Leseverstehen“, „Sprechen“ und „Schreiben“ berücksichtigt.²²⁴ Die Förderaspekte, die eher in den Bereich Deutsch als Zweitsprache fallen, waren anteilmäßig nicht so stark in den Förderkonzepten enthalten, wobei Übungen zur „Phonetik“ und zum „Hörverstehen“ am seltensten in den Förderkonzepten Berücksichtigung fanden.

2.5.2.1. Lehrkräfte

Die Lehrkräfte waren zum größten Teil (82%) weiblich, haben alle eine deutsche Staatsangehörigkeit und wiesen mit Ausnahme einer Lehrerin keinen Migrationshintergrund auf.²²⁵ Keine Lehrperson hatte türkische Sprachkenntnisse. Hinsichtlich der Dienstzeit schwankten die Angaben zwischen einem und 41 Dienstjahren.²²⁶ Die Altersangaben liegen zwischen 25 und über 60 Jahren.²²⁷

Fast alle Lehrkräfte haben sich mit den Studienschwerpunkten „Deutsche Sprache“, „Literatur“ und „Pädagogik und Lesedidaktik“²²⁸ intensiv beschäftigt; „Leseförderung“, „Lesetheorien“, „Rechtschreibentwicklung“ und „Sprachentwicklung bei Kindern“²²⁹ fand weniger Beachtung. Die Themen „Lese-Rechtschreibschwäche/Legasthenie“, „Diagnostik“, „Deutsch als

²²³ 82% der Schule berücksichtigen Wortschatzübungen, 63% Übungen zum Hörverstehen, 96% Übungen zum Sprechen, 96% Leseverständnisübungen, 93% Textproduktion, 74% Übungen zum Entdecken grammatischer Regelmäßigkeiten und 67% Phonetikübungen in ihren Förderkonzepten. Im Erlass zur Förderung von Schülerinnen/Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens wird die Förderung inhaltlich festgelegt. Allgemeine und zusätzliche Fördermaßnahmen haben Lese-, Schreib- und Rechtschreibübungen zu umfassen (BASS, 1991). Um die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Schulen in Nordrhein-Westfalen voranzutreiben, stellt das Land auch weiterhin „Integrationsstellen“ zur Verfügung. Die Vergabe der Zuweisung von Stellenzuschlägen ist jedoch an Verabredung von Förderkonzepten und Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht gebunden. Im Zuge dessen verweist der Erlass „Konzept für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; Verwendung der Stellen für Integrationshilfen“ vom 19.7.2004 auf eine Handreichung des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder. Die Handreichung wurde herausgegeben, um die Schule bei der Entwicklung, Umsetzung und Evaluation geeigneter Förderkonzepte zu unterstützen. (BASS, 2004) Die Handreichung zur Sprachförderung beinhaltet Vorschläge zur sprachlichen Förderung von Schülerinnen/Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Unterschieden werden hier allgemeine Vermittlungsprinzipien wie Hören, Zuhören und Verstehen, Sprechen und Sprechen üben, Lesen und Leseverstehen, Schreiben und Schreiben üben, Wortschatz und Grammatik. Die Weiterführung der Sprachförderung im Fachunterricht wird empfohlen. In der Handreichung werden phonetische Übungen im Baustein „Hören, Zuhören und Verstehen“ integriert (Schulministerium NRW, 2005/2006:7f.).

²²⁴ Dies ist im Einklang mit dem LRS-Erlass zu sehen.

²²⁵ Diese Lehrerin hatte jedoch keinen türkischen Migrationshintergrund.

²²⁶ Die Dienstzeit betrug bei 22% bis zu fünf Jahren, bei 17% bis zu zehn Jahren, bei 17% bis zu fünfzehn Jahren, bei 17% bis zu zwanzig, bei 7% bis zu fünfundzwanzig, bei 4% bis zu dreißig Jahren, bei 9% bis zu fünfunddreißig und bei 7% bei über vierzig Jahren.

²²⁷ Das Alter der Lehrkräfte wurde für 9% mit 25-29 Jahre, für 35% mit 30-39 Jahren, für 24% bei 40-49 Jahre, für 17% bei 50-59 Jahre und für 15% mit über 60 Jahre angegeben.

²²⁸ Die arithmetischen Mittel liegen für „Deutsche Sprache“ bei 1,7, für „Literatur“ bei 1,93 und für „Pädagogik und Lesedidaktik“ bei 1,96.

²²⁹ Die arithmetischen Mittel liegen für „Leseförderung“ bei 2,78, für „Lesetheorien“ bei 2,93, für „Rechtschreibentwicklung“ bei 2,56 und für „Sprachentwicklung bei Kindern“ bei 2,57.

Zweitsprache“ oder „Deutsch als Fremdsprache“ und „Sonderpädagogik“ fanden nachrangig Berücksichtigung.²³⁰

Tabelle 12: Studienschwerpunkte der befragten Lehrkräfte

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Deutsche Sprache	37%	59%	2%	-	2%
Literatur	31%	50%	15%	2%	2%
Pädagogik/Lesedidaktik	28%	53%	15%	2%	2%
Leseförderung	11%	28%	37%	20%	4%
Lesetheorien	7%	22%	46%	19%	6%
Rechtschreibentwicklung	13%	35%	39%	9%	4%
Lese-Rechtschreibschwäche/Legasthenie	6%	9%	52%	22%	11%
Sprachentwicklung bei Kindern	18%	32%	32%	11%	7%
Sonderpädagogik	-	4%	17%	46%	33%
Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache	2%	13%	29%	28%	28%
Diagnostik	2%	26%	15%	39%	18%

N=54

Zwischen den gewählten Studienschwerpunkten waren zahlreiche Zusammenhänge feststellbar. Die Bereiche „Deutsche Sprache“, „Literatur“, „Pädagogik und Lesedidaktik“, „Leseförderung“, „Lesetheorien“, „Rechtschreibentwicklung“ und „Lese-Rechtschreibschwäche/ Legasthenie“ korrelierten zumindest schwach miteinander.

Tabelle 13: Zusammenhänge zwischen den Studienschwerpunkten der befragten Lehrkräfte

Korrelation nach Pearson	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Deutsche Sprache (1)		,837**	,545**	,440**	,418**	,393**	,362**	,244	,152	,143	,058
Literatur (2)			,458**	,375**	,386**	,423**	,322*	,241	,066	-,090	,156
Pädagogik/Lesedidaktik (3)				,596**	,517**	,383**	,460**	,444**	,034	,198	,181
Leseförderung (4)					,765**	,625**	,588**	,580**	,140	,341*	,402**
Lesetheorien (5)						,610**	,481**	,534**	-,136	,210	,205
Rechtschreibentwicklung (6)							,580**	,561**	,054	,271*	,383**
Lese-Rechtschreibschwäche/Legasthenie (7)								,537**	,164	,186	,396**
Sprachentwicklung bei Kindern (8)									,084	,402**	,317*
Sonderpädagogik (9)										,490**	,242
Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (10)											,361**
Diagnostik (11)											

N=54

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

²³⁰ Die arithmetischen Mittel liegen für „Lese-Rechtschreibschwäche/Legasthenie“ bei 3,24, für „Diagnostik“ bei 3,46, für „Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“ bei 3,67 und für „Sonderpädagogik“ bei 4,09.

Die Schwerpunktsetzung im Studium und in der Ausbildung²³¹ der Lehrkräfte zeigte, dass sich die Befragten verstärkt mit dem „normalen Verlauf“ der sprachlichen Entwicklung im Schriftspracherwerb der Schülerinnen und Schüler beschäftigt haben.²³² Da sich die Zahl der Kinder, die mit Migrationshintergrund in die Grundschule kommen, stets erhöht hat, wurde erwartet, dass sich die Lehrkräfte, die in jüngerer Zeit ihr Studium und ihren Vorbereitungsdienst abgeschlossen haben, stärker mit dem Thema „Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“ auseinandergesetzt haben.²³³ Es konnte aber kein Zusammenhang zwischen der Dauer der Schuldiensttätigkeit und der Intensität der Beschäftigung mit dem Thema „Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“ festgestellt werden.²³⁴ Die Hälfte der Lehrkräfte hatte in den letzten zwei Jahren Fortbildungen zum Thema Lese-Rechtschreibschwäche und Lese-Rechtschreiberwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund besucht.²³⁵ Etwas über 40% der Befragten teilten mit, dass sie weniger als sechs oder zwischen sechs und 15 Stunden an einer solchen Fortbildung teilgenommen haben. Nun zwei befragte Lehrkräfte hatten mehr als 16 Stunden an einem derartigen Fortbildungsprogramm teilgenommen. Lehrpersonen, die den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund und mit Zweitspracherwerb Deutsch an ihrer Schule hoch einschätzten, hatten an mehr Fortbildungsstunden teilgenommen.²³⁶

Mithilfe der Faktorenanalyse wurden drei Komponenten mit einem Eigenwert größer 1 Faktoren für die Korrelationen der Studienschwerpunkte der Lehrkräfte ermittelt²³⁷. Der erste Faktor, der als „Grundlagen des Schriftspracherwerbs“ interpretiert wurde, umfasst die schuli-

²³¹ Da die Lehrerausbildung sich aus dem Lehramtsstudium und der zweiten Ausbildungsphase an den Schulen in Form vom Vorbereitungsdienst zusammensetzt spreche ich ebenfalls die Ausbildung als Lehramtsanwärter an.

²³² Um spezielle Probleme der leserechtschreibschwachen Kinder verstehen zu können, ist das Wissen um den störungsfreien Prozess des Schriftspracherwerbs von Bedeutung (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2007: 124.). Um Aussagen zu den allgemeinen Sprachkompetenzen eines zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindes machen zu können, muss jedoch beachtet werden, dass sich das Sprachvermögen dieser Kinder von einsprachig aufwachsenden Kindern unterscheidet (Gogolin, Neumann & Roth, 2003: 43). Wird ein mehrsprachig aufwachsendes Kind an der Norm eines einsprachig deutsch aufwachsenden Kindes gemessen, ist das Kind gefährdet, eher defizitär zu erscheinen (Krumm, 2005: 100f.). Der Zweitspracherwerb folgt einer anderen Erwerbssequenz als der Erstspracherwerb; die Orientierung an diesen Sequenzen ist für die Einschätzung des kindlichen Sprachstandes unabdingbar (Kniffka, 2006:75f.).

²³³ Baur und Scholten-Akoun betonten bei einer Fachtagung 2010, dass ein Versäumnis in der Lehrerausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache bestehe. Nach 40 Jahren Einwanderungsgeschichte und ansteigenden Schülerzahlen von Kinder mit Migrationshintergrund an den Grundschulen seien Lehrer/Lehrerinnen laut Ergebnissen der PISA-Studie nicht in der Lage, Defizite in der Lesekompetenz von Schülerinnen/Schülern zu diagnostizieren und geeignete Fördermaßnahmen einzuleiten. So liege der eigentliche Reformbedarf in der Lehrerausbildung im Fach Deutsch in der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Baur & Scholten-Akoun, 2010: 18).

²³⁴ Der Korrelationskoeffizient betrug ,065.

²³⁵ 52% der Lehrkräfte haben keine Fortbildungen, 22% weniger als 6 Stunden, 20% 6-15 Stunden, 2% 16-35 Stunden und 4% mehr als 35 Stunden besucht.

²³⁶ Der Korrelationskoeffizient für den geschätzten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund an der eigenen Schule und den Fortbildungsstunden liegt bei ,379** und für den Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache beträgt er ,400**.

²³⁷ Maß der Stichprobeneignung: ,711 Signifikanz nach Bartlett ,000.

schen Bedingungen und Probleme des Erlernens des Lesens und des Schreibens bei Kindern.²³⁸ Der zweite Faktor wurde als „linguistischer Studienschwerpunkt“ aufgefasst.²³⁹ Der dritte Faktor wurde als „Diagnostik und Zweitspracherwerb“ angeordnet.²⁴⁰

Der Index „Grundlagen des Schriftspracherwerbs“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Wie oft haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit dem Gebiet „Pädagogik und Lese-didaktik“ beschäftigt?	1=sehr oft 5=nie
Wie oft haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit dem Gebiet „Leseförderung“ be-schäftigt?	1=sehr oft 5=nie
Wie oft haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit dem Gebiet „Lesetheorien“ beschäf-tigt?	1=sehr oft 5=nie
Wie oft haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit dem Gebiet „Rechtschreibentwick-lung“ beschäftigt?	1=sehr oft 5=nie
Wie oft haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit dem Gebiet „Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie“ beschäftigt?	1=sehr oft 5=nie
Wie oft haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit dem Gebiet „Sprachentwicklung bei Kindern“ beschäftigt?	1=sehr oft 5=nie
Wie oft haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit dem Gebiet „Diagnostik“ beschäf-tigt?	1=sehr oft 5=nie
Minimale Punktzahl=7 – Maximale Punktzahl=35	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr intensive Beschäftigung (7-12)	3	5%
Intensive Beschäftigung (13-18)	21	39%
Mäßige Beschäftigung (19-24)	20	37%
Geringe Beschäftigung (25-30)	8	15%
Keine Beschäftigung (31-35)	2	4%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=.86

Die meisten Lehrkräfte beschäftigten sich zumindest mäßig mit den „Grundlagen des Schriftspracherwerbs“. Somit verfügten die meisten Lehrpersonen über fundierte Kenntnisse auf diesem Gebiet.

Der Index „linguistischer Studienschwerpunkt“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Wie oft haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit dem Gebiet „Deutsche Sprache“ beschäftigt?	1=sehr oft 5=nie
Wie oft haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit dem Gebiet „Literatur“ beschäf-tigt?	1=sehr oft 5=nie
Wie oft haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit dem Gebiet „Pädagogik und Lese-didaktik“ beschäftigt?	1=sehr oft 5=nie
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=15	

	Häufigkeit	Prozent
Intensive Beschäftigung (3-7)	49	91%
Mäßige Beschäftigung (8-11)	4	7%
Geringe Beschäftigung (12-15)	1	2%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=.82

²³⁸ Faktor 1 erklärt 43% der Varianz.

²³⁹ Faktor 2 erklärt 15% der Varianz.

²⁴⁰ Faktor 3 erklärt 11% der Varianz.

Der Index „linguistischer Schwerpunkt“ zeigte, dass sich fast alle Lehrkräfte intensiv während der Ausbildungs- und Studienzeit mit den Themen „Sprache, Literatur und Pädagogik“ auseinandersetzten. Die meisten Lehrkräfte verfügten somit über gute Kenntnisse der deutschen Sprache und der Pädagogik.

Der Index „Diagnostik und Zweitspracherwerb“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Wie oft haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit dem Gebiet „Sonderpädagogik“ beschäftigt?	1=sehr oft 5=nie
Wie oft haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit dem Gebiet „Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache“ beschäftigt?	1=sehr oft 5=nie
Wie oft haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit dem Gebiet „Diagnostik“ beschäftigt?	1=sehr oft 5=nie
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=15	

	Häufigkeit	Prozent
Intensive Beschäftigung (3-7)	3	6%
Mäßige Beschäftigung (8-11)	29	53%
Geringe Beschäftigung (12-15)	7	41%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=.62

Der Index „Diagnostik und Zweitspracherwerb“ machte deutlich, dass die Lehrpersonen sich weniger mit den Themen Sonderpädagogik, Diagnostik und Zweitspracherwerb beschäftigten. Somit ist davon auszugehen, dass diese Lehrkräfte in ihrer Ausbildung keine fundierten Kenntnisse zu diesen Themen erworben haben. Die Schwerpunkte, die die Lehrkräfte während ihrer Ausbildungszeit setzten, hatten keinen Einfluss auf die Zeugnisnoten, die Übergangsempfehlung und die Bewertung der allgemeinen Schulleistungen; sie übten kaum Wirkung auf die Testergebnisse aus.²⁴¹ Die Zuschreibung des Förderbedarfs im sprachlichen Bereich und die Klassenwiederholungen wurden nicht durch die Ausbildungsschwerpunkte beeinflusst.

2.5.2.2. Belastungen des Unterrichts

Die Lehrkräfte sahen ihren Unterricht insbesondere durch einen hohen Anteil an Kindern, die keine familiäre Unterstützung erhalten, beeinträchtigt.²⁴² Als weitere Belastungen wurden empfunden: ein hoher Anteil an Kindern, die eine nichtdeutsche Herkunftssprache sprechen, Eltern, die nicht mit der Leistungsbewertung in der Schule vertraut sind, ein Mangel an Sozi-

²⁴¹ Für die Indexe „Grundlagen des Schriftspracherwerbs“ und „Diagnostik und Zweitspracherwerb“ konnte eine Korrelation mit den Ergebnissen der HSP „wortübergreifende Strategie“ nachgewiesen werden. Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte ihre Ausbildung in großer Übereinstimmung mit dem Index „Grundlagen des Schriftspracherwerbs“ und dem Index „linguistischer Schwerpunkt“ beendeten, hatten in der Hamburger Schreibprobe für die „wortübergreifende Strategie“ eher Prozentrangwerte, die im „Risikobereich“ oder im „Bereich der deutlichen Schwäche“ liegen. Die Korrelationskoeffizienten betragen für den ersten Zusammenhang -,370** und für den zweiten -,295.

²⁴² Das arithmetische Mittel beträgt 2,17.

altpädagogen, ein hoher Anteil von Kindern aus bildungsfernen Familien sowie ein Mangel an Lehrkräften.²⁴³ Als geringste Beeinträchtigung wurde ein Mangel an qualifizierten Lehrkräften angesehen.²⁴⁴

Tabelle 14: Belastungen der Unterrichtsmöglichkeiten

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Mangel an Lehrkräften	13%	22%	43%	18%	4%
Mangel an qualifizierten Lehrkräften	-	9%	17%	30%	44%
Mangel an Sozialpädagogen	24%	18%	32%	20%	6%
Viele Kinder mit anderer Erstsprache	22%	28%	24%	22%	4%
Viele Kinder ohne familiäre Unterstützung	26%	37%	31%	6%	-
Eltern, die Leistungsbeurteilung/Schulsystem nicht verstehen	21%	24%	33%	22%	-
Viele bildungsferne Eltern	20%	15%	39%	26%	-

N=54

Die Unterrichtsbelastungen konnten danach unterschieden werden, ob die Störungen durch personelle Mängel oder durch die Klassenzusammensetzung verursacht sind. Die Beeinträchtigungen, die personell begründet sind, standen im Zusammenhang zueinander. Lehrkräfte, die häufig eine Beeinträchtigung des Unterrichts aufgrund von Lehrkräftemangel sahen, waren auch eher der Meinung, dass ein häufiger Mangel an qualifizierten Lehrkräften sowie an Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen herrschte.

Tabelle 15: Zusammenhang zwischen den Unterrichtsbeeinträchtigungen personeller Art

Korrelation nach Pearson	Mangel an Lehrkräften	Mangel an qualifizierten Lehrkräften	Mangel an Sozialpädagogen
Mangel an Lehrkräften		,484**	,361**
Mangel an qualifizierten Lehrkräften			,542**
Mangel an Sozialpädagogen			

N=54

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Zwischen den Beeinträchtigungen der Unterrichtsmöglichkeiten, die aus der Klassenzusammensetzung resultieren, konnte für alle vier Items eine hohe Korrelation festgestellt werden. Lehrkräfte, die angaben, oft in ihrem Unterricht durch Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch behindert zu sein, antworteten eher, dass fehlende familiäre Unterstützung, mangelnde Einsicht in die Leistungsbeurteilung und das Schulsystem vonseiten der Eltern, sowie bildungsferne Familien eine Belastung der Unterrichtsmöglichkeiten darstellen.

²⁴³ Die arithmetischen Mittel sind wie folgt verteilt: viele Kinder nichtdeutscher Erstsprache 2,57; Eltern, die die Leistungsbeurteilung nicht verstehen 2,57; Mangel an Sozialpädagogen 2,65; viele bildungsferne Eltern 2,70; Mangel an Lehrkräften 2,78.

²⁴⁴ Das arithmetische Mittel liegt für diesen Aspekt bei 4,09.

Tabelle 16: Zusammenhang zwischen den Unterrichtsbeeinträchtigungen durch Klassenzusammensetzung

Korrelation nach Pearson	viele Kinder mit anderer Erstsprache	viele Kinder ohne familiäre Unterstützung	Eltern, die das Schulsystem nicht verstehen	viele bildungsferne Eltern
viele Kinder mit anderer Erstsprache		,813**	,808**	,764**
viele Kinder ohne familiäre Unterstützung			,783**	,688**
Eltern, die das Schulsystem nicht verstehen				,784**
viele bildungsferne Eltern				
N=54				

** , Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* , Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Unterrichtsbelastungen hatten keinen nennenswerten Einfluss auf die letzten Zeugnisnoten der Kinder²⁴⁵ und keine Auswirkung auf die Übergangsempfehlung.²⁴⁶ Die empfundenen Unterrichtsbeeinträchtigungen standen jedoch mit den Testergebnissen im Einklang. Die Auswirkungen zeigten sich deutlicher bei den Ergebnissen zur WLLP. Ein Mangel an qualifizierten Lehrkräften, viele Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, viele Kinder ohne familiäre Unterstützung, viele bildungsferne Eltern sowie viele Eltern, die nicht mit der schulischen Leistungsbeurteilung vertraut sind, mündeten in reduzierter Lesegeschwindigkeit auf Wortebene.²⁴⁷ Ein hoher Anteil an Kindern in der Klasse, die eine nichtdeutsche Herkunftssprache sprechen, korrespondierte mit besseren Testergebnissen für die Fehlerdichte²⁴⁸ und die Verwendung der alphabetischen und orthographischen Rechtschreibstrategie.²⁴⁹ Die empfundene Unterrichtsbelastung, die auf einen hohen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache zurückgeht, wirkte sich positiv auf die Rechtschreibentwicklung aus. Das Wissen um viele Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache veranlasste die Lehrkräfte anscheinend, im Unterricht mehr Gewicht auf den Rechtschreibunterricht zu legen, da größere Probleme bei der oben genannten Schülergruppe im Rechtschreiberwerb erwartet werden konnten.

²⁴⁵ Lediglich ein Zusammenhang zwischen der empfundenen Belastung durch einen hohen Anteil an Eltern, die das Schulsystem und die Leistungsbeurteilung nicht ausreichend verstehen, und der letzten Note in Rechtschreiben konnte festgestellt werden. Schülerinnen/Schüler, deren Lehrkräfte eine Belastung durch Eltern ohne Kenntnisse des Schulsystems und der Leistungsbeurteilung empfinden, hatten eher eine bessere Note in Rechtschreiben auf dem letzten Zeugnis. Der Korrelationskoeffizient beträgt ,296*.

²⁴⁶ Hinsichtlich der Übergangsempfehlung konnten keine Korrelationen festgestellt werden.

²⁴⁷ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich folgendermaßen: Mangel an qualifizierten Lehrkräften -,315*, viele Kinder mit anderer Herkunftssprache -,350**, fehlende familiäre Unterstützung -,399**, viele Eltern ohne Kenntnis des deutschen Schulsystems -,362** und viele bildungsferne Eltern -,307*.

²⁴⁸ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,302*.

²⁴⁹ Die Korrelationskoeffizienten betragen ,365** und ,275*.

2.5.2.3. Klassenzusammensetzungen

Das Verhältnis der Mädchen und Jungen in den Klassen, die die Kinder besuchten, variierten stark. Die Zahl der Jungen schwankte zwischen sechs und 17 pro Klasse, die Anzahl der Mädchen zwischen sieben und 16.²⁵⁰ Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den Klassen ist unterschiedlich hoch. Die Hälfte der Lehrpersonen unterrichtete eine Klasse, in der über 60% der Kinder einen Migrationshintergrund aufwiesen. Die anderen Lehrkräfte hatten größtenteils 20-60% an Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer Klasse.²⁵¹ Der Anteil der Kinder, die laut Lehrereinschätzung, Deutsch nicht als Erstsprache in der Familie sprechen, liegt etwas unter dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund.²⁵² Drei Viertel der Lehrkräfte gaben an, dass sie kaum Kinder in der Klasse hätten, die Probleme darin aufwiesen, gesprochenes Deutsch zu verstehen.²⁵³ Die meisten Lehrpersonen unterrichteten zu ungefähr gleichen Teilen²⁵⁴ eine Klasse, in der die Kinder durchschnittliche oder unterdurchschnittliche Lese-Rechtschreibfertigkeiten erbrachten.²⁵⁵

Die Klassenzusammensetzung schlug sich in der Beurteilung der durchschnittlichen Lese-Rechtschreibfertigkeiten der Kinder nieder. In einer Klasse, die einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und anderer Erstsprache als Deutsch aufwies, wurde das durchschnittliche Lese-Rechtschreibniveau von der Lehrkraft als eher unterdurchschnittlich eingestuft.²⁵⁶ Lehrkräfte von Klassen mit einem höheren Anteil an Mädchen bewerteten die Lese-Rechtschreibleistungen der meisten Kinder besser.²⁵⁷ Der Zusammenhang ließ sich nicht für das Merkmal „Anzahl der Jungen in der Klasse“ nachweisen.

²⁵⁰ Das Auftreten von Lese-Rechtschreibstörungen wird mit dem Geschlecht des Kindes in Verbindung gebracht, deswegen sind in Klassen mit einem höheren Anteil an Mädchen weniger Kinder mit dieser Problematik zu erwarten. Der Geschlechtsunterschied wird auf die höhere Lesemotivation von Mädchen, auf die unterschiedliche Lehrkraft-Schüler/Schülerinnen-Interaktion und auf geschlechtsabhängige Begabung zurückgeführt (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2007: 124.).

²⁵¹ Die Anteile verteilen sich wie folgt: 2% weniger als 10% Kinder mit Migrationshintergrund, 9% mit 10-20%, 22% mit 20-40%, 17% mit 40-60% und 50% über 60%.

²⁵² Die Anteile verteilen sich wie folgt: 2% weniger als 10% Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache, 11% mit 10-20%, 33% mit 20-40%, 19% mit 40-60% und 35% mit über 60%.

²⁵³ Die Anteile verteilen sich wie folgt: 50% weniger als 10% Kinder, die gesprochenes Deutsch nicht verstehen, 26% mit 10-20%, 11% mit 20-40%, 7% mit 40-60% und 6% mit über 60%.

²⁵⁴ Die Anteile setzten sich wie folgt zusammen: keiner schätzt den Klassendurchschnitt als sehr überdurchschnittlich, 9% als überdurchschnittlich, 43% als durchschnittlich, 33% als unterdurchschnittlich ein; 15% arbeiten mit Kindern, die sehr unterschiedliche Lese-Rechtschreibfertigkeiten entwickelten.

²⁵⁵ Da die Leistungsbewertung des einzelnen wird vom Leistungsniveau der Klasse beeinflusst (Körnig, 2012: 58).

²⁵⁶ Die Korrelationskoeffizienten betragen für den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ,569** und für Kinder mit anderer Erstsprache ,531**.

²⁵⁷ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,460**.

Zur Klassenzusammensetzung wurde ermittelt, dass in den meisten Klassen 10-40% der Schülerinnen und Schüler einen sprachlichen Förderbedarf hatten.²⁵⁸ Der sprachliche Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler kann nicht in allen Klassen berücksichtigt werden. Während in der Hälfte der Klassen alle oder fast alle Förderbedürftigen Förderunterricht erhielten, blieben in den übrigen förderbedürftige Kinder ohne Maßnahmen.²⁵⁹ Viele Kinder, die Förderunterricht erhielten hatten einen Migrationshintergrund.²⁶⁰ Den Leistungsstand der Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse beurteilend gingen gut zwei Drittel der Lehrkräfte davon aus, dass mindestens die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund allgemein leistungsschwach sei.²⁶¹ Die Anzahl der Kinder in der Klasse, die sprachlichen Förderunterricht benötigten, stieg mit der Höhe der Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund, mit nicht-deutscher Erstsprache und mit Problemen, gesprochenes Deutsch zu verstehen.²⁶² Je mehr Kinder in einer Klasse Förderunterricht benötigten, beeinflusste die Beurteilung des Leserechtschreibniveaus. In diesen Klassen lernen mehr Kinder unterdurchschnittlich gut Lesen und Schreiben.²⁶³ Die Klassenzusammensetzung beeinflusste nicht die Noten im Bereich Sprache auf dem letzten Zeugnis.²⁶⁴ Ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, mit nichtdeutscher Erstsprache und mit Förderunterrichtbedarf ging eher mit Ergebnissen zum Lesetempo auf der Wortebene im „Risikobereich“ und im „Bereich der deutlichen Schwäche“ einher.²⁶⁵ Ein hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse, die Förderunterricht erhielten, ging mit einem Prozentrangwert des Kindes in der Lesegeschwindigkeit auf Wortebene einher, der eher im „durchschnittlichen Bereich“ lag.²⁶⁶ Der Förderunterricht wirkte sich leicht positiv auf die Geschwindigkeit der Worterkennung aus.

²⁵⁸ Der prozentuale Anteil setzt sich wie folgt zusammen: 4% haben weniger als 10% förderbedürftige Kinder in der Klasse, 41% haben 10-20%, 26% haben 20-40%, 9% haben 40-60% und 20% haben über 60% Kinder mit sprachlichem Förderbedarf in der Klasse.

²⁵⁹ In 24% der Klassen erhalten alle, in 28% fast alle, in 26% die Hälfte, in 13% ein Viertel und in 9% bekommt fast keiner der förderbedürftigen Kinder Förderunterricht.

²⁶⁰ In 24% der Klassen haben alle Kinder, die Förderunterricht erhalten, einen Migrationshintergrund, in 44% fast alle, in 26% die Hälfte der Kinder, in 2% ein Viertel und in 4% fast keins.

²⁶¹ In keiner Klasse wurden alle Kinder mit Migrationshintergrund als allgemein leistungsschwach angesehen, in 13% fast alle, in 57% die Hälfte, in 24% ein Viertel und in 6% fast kein Kind.

²⁶² Die Korrelationskoeffizienten betragen für den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ,477**, für Kinder mit anderer Erstsprache ,515** und für Kinder mit Problemen gesprochenes Deutsch zu verstehen ,415**.

²⁶³ Der Korrelationskoeffizient beträgt für diesen Zusammenhang ,733**.

²⁶⁴ Ein Zusammenhang zwischen dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die von ihren Lehrpersonen als generell leistungsschwach angesehen wurden und der letzten Note in Sachkunde konnte festgestellt werden. Die Kinder, die in einer Klasse unterrichtet werden, deren Lehrkräfte den Anteil der generell leistungsschwachen Kinder als hoch einstufen, hatten eher eine schlechtere Note in Sachkunde auf dem letzten Zeugnis. Der Korrelationskoeffizient für diesen Zusammenhang beträgt -,406**.

²⁶⁵ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich folgendermaßen: Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ,349**, Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache ,314* und Anteil der Kinder, die Förderunterricht benötigen ,291*.

²⁶⁶ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,487**.

Ein hoher Anteil an Kindern in der Klasse, die Probleme aufwiesen, gesprochenes Deutsch zu verstehen, korrespondierte eher mit einem Prozentrangwert des getesteten Kindes im „durchschnittlichen Bereich“ für das Leseverständnis auf Satzebene.²⁶⁷ Dieser schwache Zusammenhang kann dadurch erklärt werden, dass Lehrpersonen, die sich bewusst sind, dass viele Kinder Probleme haben, gesprochenes Deutsch zu verstehen, im Unterricht diesen Aspekt beispielsweise in Form von Wortschatzübungen und Grammatiksensibilisierung berücksichtigten. Dies kann sich im Leseverständnis auf Satzebene auswirken. Schülerinnen und Schüler, die in einer Schulklasse unterrichtet wurden, in der die meisten Kinder laut Aussage ihrer Lehrkräfte überdurchschnittliche Lese-Rechtschreibkompetenzen hatten, erzielten für die Hamburger Schreibprobe „richtig geschriebene Wörter“ Prozentrangwerte, die eher im „Risikobereich“ oder im „Bereich der deutlichen Schwäche“ lagen.²⁶⁸ Das schlechtere Abschneiden weist darauf hin, dass sich die Lehrkraft eher an der stärkeren Lernergruppe orientiert hat und ohne sorgfältige Berücksichtigung der schwächeren Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsstoff vorangegangen ist. Ein geringer Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse ging zudem mit Ergebnissen für die altersgemäße Verwendung der „alphabetischen“ Rechtschreibstrategie einher, die eher im „Risikobereich“ oder im „Bereich der deutlichen Schwäche“ lagen.²⁶⁹ Die alphabetische Strategie fußt auf lautgetreuem Schreiben. Kinder mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache sind in diesem Bereich häufig mit größeren Problemen konfrontiert. Ein hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse sensibilisiert die unterrichtende Lehrkraft eher dafür, das lautgetreue Schreiben im Unterricht stärker abzusichern.

Obwohl die gemessenen Lese-Rechtschreibkompetenzen der Kinder einen Zusammenhang zu den Klassenzusammensetzungen aufwiesen, konnten für die letzten Noten auf den Zeugnissen insbesondere im Lesen und Rechtschreiben keine Korrelationen aufgezeigt werden. Dies wurde als Hinweis gewertet, dass die Benotung in Abhängigkeit von Klassenzusammensetzungsmerkmalen erfolgte.

²⁶⁷ Der Korrelationskoeffizient beträgt $-,317^*$.

²⁶⁸ Der Korrelationskoeffizient beträgt $-,350^{**}$.

²⁶⁹ Der Korrelationskoeffizient beträgt $-,319^*$.

2.5.2.4. Bedingungsfaktoren auf Klassenebene

Auf faktorenanalytischer Ebene wurden Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der teilnehmenden Schulen untersucht; drei Komponenten konnten dabei ermittelt werden.²⁷⁰ Der erste Faktor wurde als „Qualitätsorientierte Schule“ interpretiert. Das Kollegium bemühte sich darum, den Unterricht zu verbessern, Bildungsstandards zu sichern und bezieht externe Partner und Eltern in die Arbeit ein.²⁷¹ Der zweite Faktor wurde als „Schülerorientierte Schule“ gedeutet. Das Kollegium versuchte den besonderen Bedürfnissen insbesondere der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gerecht zu werden und befragt Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern, wie die Schule verbessert werden kann.²⁷² Der dritte Faktor wurde als „Entwicklungsorientierte Schule“ aufgefasst. Das Kollegium bemühte sich um Verbesserung der Unterrichtsbedingungen durch Anregungen von Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern. Die Schule ist nicht bilingual ausgerichtet.²⁷³

Der Index „Qualitätsorientierte Schule“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Sie pflegen an Ihrer Schule regelmäßig Kontakt zu externen Partnern.	1=voll 5=gar nicht
An Ihrer Schule finden Hospitationen unter Kollegen/Innen statt, um ein Feedback über die eigene Unterrichtssituation zu erhalten.	1=voll 5=gar nicht
An Ihrer Schule werden die Ergebnisse von Vergleichstests (Probe-, Vergleichsarbeiten) genutzt, um sicherzustellen, dass die Bildungsstandards erreicht werden.	1=voll 5=gar nicht
Sie stellen immer wieder fest, dass an Ihrer Schule Kollegen/Innen ganz unterschiedliche Leistungsanforderungen stellen.	1=gar nicht 5=voll (umgepolt)
An Ihrer Schule bemühen sich alle Kollegen/Innen darum, dass auch weniger eingebundene Eltern immer wieder Möglichkeiten bekommen, sich am Schulleben aktiv zu beteiligen.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=5 – Maximale Punktzahl=25	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr stark vorhanden(5-8)	3	6%
Stark vorhanden (9-12)	20	37%
Vorhanden (13-17)	20	37%
Weniger vorhanden (18-21)	9	16%
Nicht vorhanden (22-25)	2	4%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=.767

Die prozentuale Verteilung des Indexes verdeutlicht, dass den Schulen vom größten Teil der Lehrkräfte eine zumindest mäßig vorhandene Orientierung an Schulqualitätsmerkmalen zugesprochen wurde.

²⁷⁰ Maß der Stichprobeneignung: ,610 Signifikanz nach Bartlett ,000. Tabelle „Faktorenanalyse Merkmale der Schule“ befindet sich im Anhang.

²⁷¹ Dieser Faktor erklärt 32% der Varianz.

²⁷² Dieser Faktor erklärt 17% der Varianz.

²⁷³ Dieser Faktor erklärt 14% der Varianz.

Der Index „Schülerorientierte Schule“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Bei einem hohen Anteil von Schüler/Innen mit Migrationshintergrund wird die Klasse zum Teil in Doppelbesetzung unterrichtet.	1=voll 5=gar nicht
Die Klassengröße wird reduziert, um den besonderen Bedürfnissen der Schüler/Innen mit Migrationshintergrund gerecht zu werden.	1=voll 5=gar nicht
An Ihrer Schule werden immer wieder Schüler/Innen so wie Eltern nach Verbesserungsvorschlägen gefragt.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=15	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr stark vorhanden (3-4)	-	-
Stark vorhanden (5-7)	2	4%
Vorhanden (8-10)	5	9%
Weniger vorhanden (11-13)	26	48%
Nicht vorhanden (14-15)	21	39%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=.496

Den Schulen wurde kaum eine Schülerorientierung zugesprochen.

Der Index „Entwicklungsorientierte Schule“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schüler/Innen werden zum Teil in Ihren Erstsprachen unterrichtet, um das Beherrschen beider Sprachen zu verbessern.	1=gar nicht 5=voll (umgepolt)
An Ihrer Schule werden immer wieder Schüler/Innen so wie Eltern nach Verbesserungsvorschlägen gefragt.	1=voll 5=gar nicht
An Ihrer Schule finden Hospitationen unter Kollegen/Innen statt, um ein Feedback über die eigene Unterrichtssituation zu erhalten.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=15	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr stark vorhanden (3-4)	-	-
Stark vorhanden (5-7)	16	30%
Vorhanden (8-10)	22	41%
Weniger vorhanden (11-13)	12	22%
Nicht vorhanden (14-15)	4	7%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=.451

Die prozentuale Verteilung des Indexes verdeutlicht, dass den teilnehmenden Schulen teils eine starke, teils mäßige oder schwache Entwicklungsorientierung zugesprochen wurde.

Für die Belastungen, denen die Schulen ausgesetzt sind, wurden auf faktorenanalytischer Ebene zwei Komponenten mit einem Eigenwert größer 1 ermittelt.²⁷⁴ Der erste Faktor kann als „Schülerbedingte Belastungen“ der Schule interpretiert werden. In diesem Index sind Unterrichtsbeeinträchtigungen zusammengefasst, die durch die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern auf die Schule einwirken.²⁷⁵ Der zweite Faktor kann als „Personalbedingte Belastungen“ der Schule gedeutet werden. In diesem Index sind Unterrichtsbeeinträchtigungen zusammengefasst, die durch Mangel an Fachpersonal hervorgerufen werden.²⁷⁶

²⁷⁴ Maß der Stichprobeneignung: ,801 Signifikanz nach Bartlett ,000. Die Tabelle „Faktorenanalyse der Belastungen, denen die Schulen ausgesetzt sind“ befindet sich im Anhang.

²⁷⁵ Dieser Faktor erklärt 55% der Varianz.

²⁷⁶ Dieser Faktor erklärt 21% der Varianz.

Der Index „Schülerbedingte Belastungen“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Werden die Unterrichtsmöglichkeiten an Ihrer Schule durch einen hohen Anteil von Schüler/Innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, beeinträchtigt?	1=sehr oft 5=nie
Werden die Unterrichtsmöglichkeiten an Ihrer Schule durch einen hohen Anteil an Eltern, die ihre Kinder nicht ausreichend unterstützen, beeinträchtigt?	1=sehr oft 5=nie
Werden die Unterrichtsmöglichkeiten an Ihrer Schule durch einen hohen Anteil an Eltern, die das Schulsystem und die Leistungsbeurteilung nicht ausreichend verstehen, beeinträchtigt?	1=sehr oft 5=nie
Werden die Unterrichtsmöglichkeiten an Ihrer Schule durch einen hohen Anteil an Eltern, die nur über niedrige Bildungsabschlüsse verfügen, beeinträchtigt?	1=sehr oft 5=nie
Minimale Punktzahl=4 – Maximale Punktzahl=20	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr stark belastet (4-6)	11	20%
Stark belastet (7-9)	11	20%
Etwas belastet (10-13)	19	36%
Weniger belastet (14-17)	13	24%
Nicht belastet (18-20)	-	-
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=.929

Die prozentuale Verteilung des Indexes zeigt, dass gut die Hälfte der Lehrkräfte an Schulen arbeiten, an denen ihres Erachtens die Unterrichtsmöglichkeiten wenig durch „schwierige Schülerinnen und Schüler“ und „schwierige Eltern“ beeinträchtigt sind.

Der Index „Personalbedingte Belastungen“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Werden die Unterrichtsmöglichkeiten an Ihrer Schule durch einen Mangel an Lehrkräften und hohen Krankheitsstand beeinträchtigt?	1=sehr oft 5=nie
Werden die Unterrichtsmöglichkeiten an Ihrer Schule durch einen Mangel an qualifizierten Lehrkräften beeinträchtigt?	1=sehr oft 5=nie
Werden die Unterrichtsmöglichkeiten an Ihrer Schule durch einen Mangel an Schulpsychologen/Innen, Sozialpädagogen/Innen, Förderpädagogen/Innen u.a. beeinträchtigt?	1=sehr oft 5=nie
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=15	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr stark belastet (3-5)	3	6%
Stark belastet (6-8)	18	33%
Etwas belastet (9-10)	20	37%
Weniger belastet (11-13)	13	24%
Nicht belastet (14-15)	-	-
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=.714

Die prozentuale Verteilung des Indexes zeigt, dass über die Hälfte der Lehrkräfte ihre Unterrichtsmöglichkeiten aufgrund personell bedingter Mängel kaum als belastet ansieht.

Die oben beschriebenen Belastungen und Merkmale der Schule stehen in kaum einem Zusammenhang zu den letzten Zeugnisnoten²⁷⁷ und keinem Zusammenhang zu der Übergangsempfehlung der Kinder.²⁷⁸ Für die Testergebnisse konnten Zusammenhänge festgestellt werden: Kinder, die eine Schule besuchen, die von den Lehrkräften als „entwicklungsorientiert“

²⁷⁷ Lediglich ein schwacher Zusammenhang konnte festgestellt werden. Kinder, die eine Schule besuchen, der von ihren Lehrerinnen/Lehrern eine „qualitätsorientierte“ Ausrichtung zugeschrieben wurde, hatten eher eine schlechtere Note im Bereich Rechtschreiben auf dem letzten Zeugnis. Der Korrelationskoeffizient beträgt $-.303^*$.

²⁷⁸ Die Zuteilung der sprachlichen Förderbedürftigkeit und die Verweildauer an der Grundschule werden durch die Merkmale und Belastungen der Schule nicht beeinflusst. Die Mittelwertvergleiche beider Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant.

beschrieben wurde, profitierten im Bereich Lesetempo auf Wortebene.²⁷⁹ Schülerinnen und Schüler, die eine Schule besuchen, die von den Lehrpersonen als „qualitätsorientiert“ beschrieben wurde, lagen für die erreichten Prozentrangwerte bei der HSP für die „wortübergreifende Strategie“ eher im unterdurchschnittlichen Bereich.²⁸⁰ Kinder, deren Lehrkräfte ihrer Schule Belastungen durch schwierige Kinder und Eltern zuschrieben, erreichten für die Lesegeschwindigkeit auf Wortebene eher Prozentrangwerte, die im unterdurchschnittlichen Bereich lagen.²⁸¹ Die Schülerinnen und Schüler dieser Schulen erreichten jedoch in der „alphabetische Strategie“ der HSP eher Prozentrangwerte, die im durchschnittlichen Bereich lagen.²⁸² Kinder, deren Lehrkräfte ihre Schule eher durch mangelndes oder schlecht qualifiziertes Personal belastet sahen, erreichten im Leseverständnis auf Wortebenen eher einen Wert des Prozentranges, der im „Risikobereich“ oder im "Bereich der deutlichen Schwäche“ lag.²⁸³

2.5.2.5. Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Eltern mit Migrationshintergrund

Die größte Zustimmung der Lehrkräfte fand die Aussage, dass man von einem Menschen, der in Deutschland lebt, erwarten kann, dass er die deutsche Sprache beherrsche.²⁸⁴ Die meisten Lehrkräfte waren zumindest teilweise der Ansicht, dass Menschen mit Migrationshintergrund selbst Kontakt zu Deutschen aufzunehmen haben.²⁸⁵ Lediglich ein Drittel der Lehrpersonen war der Meinung, dass Familien mit Migrationshintergrund zuhause Deutsch sprechen sollten.²⁸⁶ Forderungen, dass man von Menschen mit Migrationshintergrund erwarten könne, dass diese sich von ihrer Kleidung und Religion her anpassen und in deutsche Vereine eintreten sollen,²⁸⁷ wurden von den meisten Lehrpersonen als weniger zutreffend angesehen. Ablehnend standen die meisten Lehrpersonen den Vorschlägen gegenüber, Menschen mit Migrationshintergrund sollen deutsche Ess- und Trinkgewohnheiten annehmen sowie ihre Herkunftskultur aufgeben.²⁸⁸

²⁷⁹ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,386**.

²⁸⁰ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,297*.

²⁸¹ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,386**.

²⁸² Der Korrelationskoeffizient beträgt ,314*.

²⁸³ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,316*.

²⁸⁴ Das arithmetische Mittel für dieses Item liegt bei 1,57.

²⁸⁵ Das arithmetische Mittel liegt bei 2,15.

²⁸⁶ Das arithmetische Mittel liegt bei 2,96.

²⁸⁷ Die arithmetischen Mittel für die Items verteilen sich wie folgt: Beitritt zu deutschen Vereinen 3,57, angepasste Kleidung 3,43 und religiöse Anpassung 3,59.

²⁸⁸ Die arithmetischen Mittel für die Items verteilen sich wie folgt: Übernahme deutscher Ess- und Trinkgewohnheiten 4,15 und Aufgabe der Herkunftskultur 4,3.

Tabelle 17: Integrationserwartungen der Lehrkräfte an Menschen, die in Deutschland leben

	auf jeden Fall	eher ja	teils-teils	eher nicht	auf keinen Fall
deutsche Sprache beherrschen	54%	35%	11%	-	-
Kontakt zu Deutschen	26%	37%	33%	4%	-
religiöse Anpassung	2%	13%	31%	31%	23%
Herkunftskultur aufgeben	-	-	20%	30%	50%
deutsche Vereine	-	8%	50%	20%	22%
deutsche Ess-/Trinkgewohnheiten	-	2%	28%	24%	46%
angepasste Kleidung	9%	6%	37%	30%	18%
Deutsch zu Hause	11%	20%	43%	13%	13%
N=54					

Die Lehrerbewertungen der Erwartungen an Menschen, die in Deutschland leben, korrelieren stark untereinander. Die Aussagen „Familien mit Migrationshintergrund sollten die deutsche Sprache beherrschen“ und die „Familien sollten zu Hause Deutsch sprechen“ fallen aus den Korrelationsmustern weitgehend heraus. Die Aussage „die Menschen mit Migrationshintergrund sollten die deutsche Sprache beherrschen“ steht lediglich im Zusammenhang zu der Aussage die „Menschen mit Migrationshintergrund seien selbst für den Kontakt zu Deutschen verantwortlich“. Die Vorstellung, dass Familien mit Migrationshintergrund zuhause Deutsch sprechen sollen, korrespondiert mit den Forderungen, die Migranten sollen Kontakte zu Deutschen selbst initiieren, sich religiös und von der Kleidung her anpassen.

Tabelle 18: Zusammenhang von den einzelnen Bewertungen der Integrationserwartungen

Korrelation nach Pearson	deutsche Sprache beherrschen	Kontakt zu Deutschen	religiöse Anpassung	Herkunftskultur aufgeben	deutsche Vereine	deutsche Ess-/Trinkgewohnheiten	angepasste Kleidung	Deutsch zu Hause
deutsche Sprache beherrschen		,429**	,175	,235	-,024	,165	,211	,123
Kontakt zu Deutschen			,537**	,324*	,487**	,511**	,378**	,466**
religiöse Anpassung				,494**	,505**	,511**	,547**	,367**
Herkunftskultur aufgeben					,330*	,520**	,421**	,240
deutsche Vereine						,532**	,372**	,145
deutsche Ess-/Trinkgewohnheiten							,691**	,261
angepasste Kleidung								,285*
Deutsch zu Hause								
N=54								

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Forderung, dass Familien mit Migrationshintergrund zuhause Deutsch sprechen sollten, wird eher von Lehrkräften vertreten, die in der Klasse wenige Kinder haben, die eine nicht-

deutsche Erstsprache sprechen.²⁸⁹ Auf faktorenanalytischer Ebene wurden zwei Komponenten, die für die Einstellung der Lehrpersonen verantwortlich sind, ermittelt.²⁹⁰ Der erste Faktor kann als „Assimilation an die deutsche Leitkultur“²⁹¹ und der zweite als „Anpassung an die Verkehrssprache“²⁹² verstanden werden.

Der Index „Assimilation an die dominante Leitkultur“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Ich möchte gerne wissen, ob man von einem Menschen, der in Deutschland lebt, erwarten kann, dass er/sie selbst Kontakte zu Deutschen aufnimmt?	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Ich möchte gerne wissen, ob man von einem Menschen, der in Deutschland lebt, erwarten kann, dass er/sie sich in religiöser Hinsicht an die deutsche Gesellschaft anpasst?	1= auf jeden Fall 5= auf keinen Fall
Ich möchte gerne wissen, ob man von einem Menschen, der in Deutschland lebt, erwarten kann, dass er/sie die Kultur des Herkunftslandes aufgibt?	1= auf jeden Fall 5= auf keinen Fall
Ich möchte gerne wissen, ob man von einem Menschen, der in Deutschland lebt, erwarten kann, dass er/sie in deutsche Vereine eintritt?	1= auf keinen Fall 5= auf keinen Fall
Ich möchte gerne wissen, ob man von einem Menschen, der in Deutschland lebt, erwarten kann, dass er/sie die deutschen Ess- und Trinkgewohnheiten übernimmt?	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Ich möchte gerne wissen, ob man von einem Menschen, der in Deutschland lebt, erwarten kann, dass er/sie sich äußerlich mit der Kleidung an die Deutschen anpasst?	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Minimale Punktzahl=6 – Maximale Punktzahl=30	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr stark gefordert (6-10)	-	-
Stark gefordert (11-15)	5	9%
Etwas gefordert (16-20)	18	33%
Weniger gefordert (21-25)	22	41%
Nicht gefordert (26-30)	9	17%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=.844

Die prozentuale Verteilung des Indexes zeigt, dass über die Hälfte der Lehrkräfte „weniger“ oder „gar nicht“ forderte, dass sich Menschen, die in Deutschland leben, an die deutsche Leitkultur anpassen.

Der Index „Anpassung an die Verkehrssprache“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Ich möchte gerne wissen, ob man von einem Menschen, der in Deutschland lebt, erwarten kann, dass er/sie die deutsche Sprache beherrscht?	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Ich möchte gerne wissen, ob man von einem Menschen, der in Deutschland lebt, erwarten kann, dass er/sie selbst Kontakte zu Deutschen aufnimmt?	1= auf jeden Fall 5= auf keinen Fall
Ich möchte gerne wissen, ob man von einem Menschen, der in Deutschland lebt, erwarten kann, dass er/sie mit den eigenen Kindern überwiegend in deutscher Sprache spricht?	1= auf jeden Fall 5= auf keinen Fall
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=18	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr stark gefordert (3-5)	13	24%
Stark gefordert (6-8)	33	61%
Etwas gefordert (9-12)	8	15%
Weniger gefordert (13-15)	-	-
Nicht gefordert (16-18)	-	-
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=.585

²⁸⁹ Der Korrelationskoeffizient beträgt für diesen Zusammenhang ,375*.

²⁹⁰ Maß der Stichprobeneignung: ,729 Signifikanz nach Bartlett ,000. Tabelle „Faktorenanalyse zur Einstellung der befragten Lehrkräfte gegenüber Eltern mit Migrationshintergrund“ befindet sich im Anhang.

²⁹¹ Dieser Faktor erklärt 46% der Varianz.

²⁹² Dieser Faktor erklärt 14% der Varianz.

Die prozentuale Verteilung des Indexes zeigt, dass der größte Teil der Lehrkräfte von Menschen mit Migrationshintergrund „sehr stark“ oder „stark“ erwarten, dass sie sich der Verkehrssprache anpassen. Die Indexe zur Lehrererwartung beeinflussen die Bildungsbeteiligung der Kinder nicht.²⁹³

2.5.2.6. Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Aus dem schulischen Umgang mit Kindern, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, erwachsen andere und zusätzliche methodisch und didaktische Aufgaben. Insbesondere bei Kindern, die im sprachlichen Bereich eher leistungsschwach einzustufen sind, bedarf es spezieller Fördermaßnahmen, die den Zweitspracherwerb berücksichtigen. Diese zusätzlichen Fördermaßnahmen, die eine stärkere Innendifferenzierung nötig machen, können eine Belastung im Schulalltag darstellen. Der größte Teil der Lehrkräfte war zumindest teilweise der Ansicht, dass im Schulalltag nicht ausreichend Zeit bleibt, um leistungsschwache Kinder mit Migrationshintergrund zu fördern. Die Lehrpersonen fühlten sich zum größten Teil zudem von ihrer Ausbildung her nicht ausreichend auf die Unterrichtung von Kindern mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache vorbereitet. Der größte Teil der Lehrkräfte stimmte der Aussage zumindest teilweise zu, dass eine sonderpädagogischen Förderung den Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache helfen könnte, ihre sprachlichen Probleme zu überwinden.²⁹⁴

Tabelle 19: Fördermöglichkeiten der Lehrkräfte

	stimmt auf jeden Fall	stimmt eher	stimmt teils-teils	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
zu wenig Zeit für Förderung	11%	41%	30%	18%	-
keine ausreichende Ausbildung	11%	44%	32%	9%	4%
Sonderpädagogische Förderung	33%	26%	15%	20%	6%

N=54

Lehrkräfte, die angaben, weniger Kinder mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Erstsprache in der Klasse zu haben, teilten eher mit, dass sie ausreichend Zeit zur individuellen

²⁹³ Untersucht wurden die Zusammenhänge der Indexe zu den Zeugnisnoten, den Testergebnissen der standardisierten Tests, zu den Übergangsempfehlung, der Verweildauer an der Grundschule und der Zuschreibung eines sprachlichen Förderbedarfs.

²⁹⁴ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: sonderpädagogische Förderung 2,39, keine ausreichende Ausbildung 2,5, zu wenig Zeit für die Förderung leistungsschwacher Kinder 2,56. Zwischen den Bewertungen gab es keine statistisch relevanten Zusammenhänge.

Förderung von leistungsschwachen Kindern haben.²⁹⁵ Ein schwacher Zusammenhang konnte festgestellt werden für die Einschätzung, ob Grundschullehrkräfte ausreichend auf den Umgang mit Kindern anderer Erstsprache ausgebildet seien und für die Teilnahme an Fortbildungen. Lehrkräfte, die an keiner oder wenigen Fortbildungen im Bereich Lese-Rechtschreiberwerb und –schwäche bei Kindern mit Migrationshintergrund teilgenommen hatten, teilten eher mit, dass Grundschullehrkräfte für den Umgang mit Kindern anderer Erstsprache unzureichend ausgebildet seien.²⁹⁶

Einerseits wird das schulische Engagement von Eltern positiv für den Lernerfolg ihrer Kinder gewertet (Schwaiger & Neumann, 2010:65f.), andererseits gelten Eltern mit Migrationshintergrund als schwer erreichbar (Gomolla, 2009b:30). Die Lehrkräfte waren größtenteils zumindest teilweise der Annahme, dass Kinder mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Familien kommen, dass in den Familien kaum eine Lesesozialisation stattfindet und die Eltern über unzureichende deutsche Sprachkenntnisse verfügen.²⁹⁷ Mit etwas mehr Zurückhaltung waren die Lehrpersonen der Meinung, dass Kinder mit Migrationshintergrund mit schlechten Eingangsvoraussetzungen in die Schule kommen, in den Familien weniger Lernspiele gemacht werden und die Kinder weniger familiäre Unterstützung erfahren.²⁹⁸

Tabelle 20: Lehrervorstellung über Familien mit Migrationshintergrund

	stimmt auf jeden Fall	stimmt eher	stimmt teils-teils	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
Kinder mit Migrationshintergrund kommen aus bildungsfernen Familien	7%	32%	50%	7%	4%
schlechte Eingangsvoraussetzung für Schule	7%	22%	46%	21%	4%
wenig familiäre Literacy	7%	48%	30%	9%	6%
wenig lernfördernde Spiele	7%	33%	35%	21%	4%
wenig familiäre Unterstützung	7%	19%	46%	22%	6%
unzureichende Deutschkenntnisse der Eltern	9%	28%	59%	4%	-
N=54					

Die Einstellungen der Lehrkräfte stehen untereinander in Zusammenhang. Hieraus kann ersehen werden, dass Lehrkräfte die abgefragten Vorurteile gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund entweder als gegeben ansehen oder ihnen kritisch gegenüber stehen.

²⁹⁵ Die Korrelationskoeffizienten liegen für den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund bei $-.453^{**}$ und Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache bei $-.314^{*}$. Ein Zusammenhang zu den Aspekten „Kinder mit Problemen gesprochenes Deutsch zu verstehen“ und „Kinder, die Förderunterricht benötigen“ konnte nicht festgestellt werden.

²⁹⁶ Der Korrelationskoeffizient beträgt $.292^{*}$.

²⁹⁷ Die arithmetischen Mittel setzen sich wie folgt zusammen: bildungsferne Familie 2,69, wenig familiäre Literacy 2,57 und unzureichende Deutschkenntnisse 2,57.

²⁹⁸ ²⁹⁸ Die arithmetischen Mittel setzen sich wie folgt zusammen: schlechte Eingangsvoraussetzung 2,91, wenig lernfördernde Spiele 2,8 und wenig familiäre Unterstützung 3,0.

Tabelle 21: Zusammenhang der Lehrererwartungen an Familien mit Migrationshintergrund untereinander

Korrelation nach Pearson	bildungsferne Familien	Voraussetzungen bei Schuleintritt fehlen	fehlende Literacy	weniger lernfördernde Spiele	weniger häusliche Unterstützung	schlechte Deutschkenntnisse der Eltern
bildungsferne Familien		,662**	,651**	,547**	,606**	,389**
Voraussetzungen bei Schuleintritt fehlen			,520**	,637**	,622**	,530**
fehlende Literacy				,747**	,645**	,279*
weniger lernfördernde Spiele					,774**	,278*
weniger häusliche Unterstützung						,271*
schlechte Deutschkenntnisse der Eltern						
N=54						

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Klassenzusammensetzung beeinflusste die Einstellung der Lehrkraft. Lehrpersonen, die einen geringen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer Klasse haben, waren eher der Ansicht, dass in deren Familien weniger vorgelesen werde.²⁹⁹ Lehrkräfte, die einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und mit nichtdeutscher Erstsprache in der Klasse haben, teilten eher mit, dass die Behauptung „Eltern mit Migrationshintergrund fehlen die nötigen deutschen Sprachkenntnisse, um Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern führen zu können“ zutrifft.³⁰⁰ Ein hoher Anteil an Kindern in der Klasse, die gesprochenes Deutsch nicht verstehen, steht in einem schwachen Zusammenhang zu der Haltung der Lehrkraft, in den Familien werde weniger gelesen und vorgelesen, dass die Familien ihren Kindern weniger Unterstützung gewähren sowie, dass den Eltern die nötigen deutschen Sprachkenntnisse für den Kontakt mit der Schule fehlen.³⁰¹ Lehrkräfte, die einen hohen Anteil an Kindern in der Klasse haben, die Förderunterricht im Bereich Sprache benötigen, waren eher der Ansicht, dass die Eltern mit Migrationshintergrund nicht über die nötigen deutschen Sprachmittel verfügen, um die Gespräche mit ihnen führen zu können.³⁰² Weiterhin konnte ermittelt werden, dass Lehrkräfte, die einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse haben, die sie als generell leistungsschwach ansehen, eher der Meinung waren, diese Kinder kämen aus bildungsfernen Familien, in den Familien werde weniger gelesen und vorgelesen, es gäbe weniger lernfördernde Spiele und den Kindern fehle die familiäre Unterstüt-

²⁹⁹ Der Korrelationskoeffizient beträgt für diesen Zusammenhang ,309*.

³⁰⁰ Die Korrelationskoeffizienten für den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund beträgt -,422** und für den Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache -,446**.

³⁰¹ Die Korrelationskoeffizienten für den Annahme, dass die Lesesozialisation fehle beträgt -,326*, dass die familiäre Unterstützung fehle -,276* und für die fehlenden Deutschkenntnisse der Eltern -,324*.

³⁰² Der Korrelationskoeffizient beträgt für diesen Zusammenhang ,422**.

zung in schulischen Belangen.³⁰³ Der größte Teil der Lehrkräfte richtet an Kinder mit Migrationshintergrund zumindest teilweise andere Anforderungen als an Kinder ohne Migrationshintergrund;³⁰⁴ sie gingen zumindest teilweise davon aus, dass der späte Zweitsprachbeginn zu einer generellen Leistungsschwäche führt und dass die Leistungsfähigkeit in Deutsch unter überwiegendem Herkunftssprachgebrauch in der Familie leidet.³⁰⁵ Zurückhaltender beurteilten die Lehrpersonen die Aussagen, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig Probleme in Mathematik und Sachkunde entwickeln und dass bei Kindern mit Migrationshintergrund eine andere Leistungsbemessung vorgenommen werden müsse.³⁰⁶

Tabelle 22: Einstellung der Lehrkräfte zur Leistung von Kinder mit Migrationshintergrund

	stimmt auf jeden Fall	stimmt eher	stimmt teils-teils	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
unterschiedliche Anforderungen bei Kinder mit Migrationshintergrund	9%	37%	41%	11%	2%
zu spät Deutsch gelernt, generell leistungsschwach	44%	39%	11%	6%	-
überwiegend Herkunftssprache – schlechte Deutschleistung	20%	33%	35%	6%	6%
Kinder mit Migrationshintergrund - häufig Probleme in Mathematik und Sachkunde	4%	22%	52%	15%	7%
andere Leistungsbemessung	11%	28%	31%	17%	13%

N=54

Die Bewertungen der Leistungsfähigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund stehen kaum im Zusammenhang zueinander. Lehrkräfte, die an Kinder mit Migrationshintergrund andere Anforderungen stellen, gaben auch eher an, die Leistungen anders zu bewerten und sagten eher Probleme in Mathematik und Sachkunde vorher.³⁰⁷ Lehrkräfte, die davon ausgehen, dass zu wenig deutsche Sprachkenntnisse oder zu spät erworbene deutsche Sprachkenntnisse zu generellen Leistungsschwächen führen, waren eher der Ansicht, dass Kinder mit Migrationshintergrund öfter Probleme im Bereich Mathematik und Sachkunde entwickeln.³⁰⁸ Zur Klassenzusammensetzung konnte ein schwacher Zusammenhang zwischen dem Anteil der Kinder, die Probleme haben, gesprochenes Deutsch zu verstehen und der Kinder, die Förderunterricht

³⁰³ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: bildungsferne Familie ,287*, fehlende Literacy ,345*, weniger lernfördernde Spiele ,426** und weniger häusliche Unterstützung ,418**.

³⁰⁴ Die Leistungsfähigkeit von Migrantenkindern wird oft unterschätzt. Eine adäquate Einschätzung oder auch eine Überschätzung der Leistungsfähigkeit wirke sich jedoch hoch signifikant günstig auf die Lernentwicklung aus (Körnig, Heberin & Eckhart, 2007:193).

³⁰⁵ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: unterschiedliche Anforderungen 2,59, später Zweitspracherwerb 1,78 und Herkunftssprachgebrauch 2,43.

³⁰⁶ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Probleme in Mathematik und Sachkunde 3,0 und andere Leistungsbemessung 2,93.

³⁰⁷ Der Korrelationskoeffizient für den ersten Zusammenhang liegt bei ,330* und für den zweiten bei ,306*.

³⁰⁸ Der Korrelationskoeffizient für den Zusammenhang liegt bei ,457**.

benötigen sowie der Einstellung der Lehrperson, an Kinder mit Migrationshintergrund andere Anforderungen zu stellen als an Kinder ohne Migrationshintergrund ermittelt werden. Lehrpersonen, die einen hohen Anteil an Kindern in ihrer Klasse haben, die Probleme aufweisen, gesprochenes Deutsch zu verstehen, oder die förderbedürftig sind, waren eher der Meinung, dass sie an Kinder mit Migrationshintergrund die gleichen Anforderungen stellen können wie an Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.³⁰⁹ Der Anteil der förderbedürftigen Kinder in der Klasse beeinflusste die Einstellung der Lehrperson schwach. Lehrpersonen, die einen hohen Anteil an Kindern in ihrer Klasse hatten, die Förderunterricht in Deutsch benötigten, waren eher der Ansicht, dass Kinder, die zu spät oder zu wenig Deutsch lernen, gefährdet sind, in allen Fächern Leistungsrückstände zu entwickeln.³¹⁰

Auf faktorenanalytischer Ebene wurden fünf Komponenten mit einem Eigenwert größer 1 ermittelt, die für die Korrelationen der Items zu den Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Kindern und Familien mit Migrationshintergrund verantwortlich sind.³¹¹ Dem ersten Faktor, der als „Anregungsarmut“ interpretiert werden kann, liegt eine Einstellung zugrunde, die das Kind mit Migrationshintergrund als ein allgemein leistungsschwaches Kind aus anregungsarmen und bildungsfernen Familien beschreibt.³¹² Dem zweiten Faktor, der als „Defizit durch Zweitsprache“ gedeutet werden kann, liegt die Einstellung der Lehrkräfte zugrunde, dass fehlende Sprachkenntnisse zeitintensive Förderung und erschwerte Elternarbeit nach sich ziehen.³¹³ Der dritte Faktor kann als „verspäteter Zweitspracherwerb“ zusammengefasst werden; ihm liegt der Gedanke zugrunde, dass Kinder, die zu spät Deutsch lernen, generell leistungsschwach werden und die Lehrkräfte für die Kompensation der Lerndefizite nicht ausgebildet sind. Der frühe Zweitspracherwerb und die Pflege der Herkunftssprache in der Familie werden nicht als Problem angesehen.³¹⁴ Der vierte Faktor kann als „Migrantenbonus“ interpretiert werden. Ihm liegt der Gedanke zugrunde, dass ein Kind mit Migrationshintergrund generell gemilderte Anforderungen und Benotung erhalten sollte.³¹⁵ Der fünfte Faktor kann als „Segregation“ verstanden werden; ihm liegt der Gedanke der Ausgliederung sprachlich schwacher Kinder mit Migrationshintergrund unter Beibehaltung des „monolingual geprägten“ Leistungsanspruchs an alle Kinder zugrunde.³¹⁶

³⁰⁹ Der Korrelationskoeffizient für den Anteil der Kinder, die Probleme haben gesprochenes Deutsch zu verstehen liegt bei -,346* und für den Anteil der förderbedürftigen Kinder bei -,301*.

³¹⁰ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,345*.

³¹¹ Maß der Stichprobeneignung: ,655 Signifikanz nach Bartlett ,000.

³¹² Faktor 1 erklärt fast 36% der Varianz.

³¹³ Faktor 2 erklärt fast 13% der Varianz.

³¹⁴ Faktor 3 erklärt gut 10% der Varianz.

³¹⁵ Faktor 4 erklärt gut 9% der Varianz.

³¹⁶ Faktor 5 erklärt fast 8% der Varianz.

Der Index „Anregungsarmut“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kommen oft aus bildungsfernen Familien.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Eltern mit Migrationshintergrund bereiten ihre Kinder schlechter auf den Schuleintritt vor.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
In Familien mit Migrationshintergrund wird den Kindern weniger vorgelesen als in Familien ohne Migrationshintergrund.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
In Familien mit Migrationshintergrund werden weniger lernfördernde Spiele gespielt als in Familien ohne Migrationshintergrund.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden in der Familie weniger gefördert und unterstützt als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund können dem Unterrichtsgeschehen nicht so gut folgen wie Kinder ohne Migrationshintergrund.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Den Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund fehlen die ausreichenden deutschen Sprachkompetenzen, um die Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern zu führen.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Schülerinnen und Schüler, die zu spät oder zu wenig Deutsch lernen, laufen Gefahr in allen Fächern Leistungsrückstände zu entwickeln.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben oft auch Probleme in Mathematik und Sachkunde.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Minimale Punktzahl=9 – Maximale Punktzahl=45	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr starke Zustimmung (9-15)	5	9%
Starke Zustimmung (16-22)	10	18%
Teilweise Zustimmung (23-29)	30	56%
Geringe Zustimmung (30-37)	7	13%
Keine Zustimmung (38-45)	2	4%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha= ,905

Die prozentuale Verteilung des Indexes verdeutlicht, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte Kinder mit Migrationshintergrund teilweise als leistungsschwache Schülerinnen und Schüler ansieht, die einem bildungsfernen und anregungsarmen Familienumfeld entstammen. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrkräfte Kinder mit Migrationshintergrund als heterogene Gruppe ansehen, bei der ein Teil der Kinder aus einem bildungsfernen, anregungsarmen Milieu, ein anderer Teil jedoch aus einer bildungsnahen, anregungsreichen Familienatmosphäre stammt. Lediglich ein Viertel der Befragten stimmte dem Bild des leistungsschwachen Kindes aus nicht bildungsaffinen Familien stark oder sehr stark zu.

Der Index „Defizit durch Zweitsprache“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Im Schulalltag bleibt kaum Zeit für die notwendige individuelle Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Den Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund fehlen die ausreichenden deutschen Sprachkenntnisse, um die Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern führen zu können.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Schülerinnen und Schüler, die zu Hause überwiegend die Herkunftssprache sprechen, erbringen keine so guten Leistungen in Deutsch wie Schülerinnen und Schüler, die zu Hause überwiegend Deutsch sprechen.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=15	

	Häufigkeit	Prozent
Starke Zustimmung (3-7)	25	46%
Etwas Zustimmung (8-11)	28	52%
Kaum Zustimmung (12-15)	1	2%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha= ,56

Die prozentuale Verteilung des Indexes verdeutlichte, dass fast die Hälfte der Lehrkräfte Kinder mit Migrationshintergrund, die mit unvollendetem Zweitspracherwerb das Schulsystem durchlaufen, als Belastung empfand, da sie zeitintensive individuelle Förderungen benötigen und dennoch schlechtere Deutschleistungen erbringen. Außerdem wurde eine erschwerte Elternarbeit erwartet. Die andere Hälfte sah durch die Kinder keine so große Belastung des Unterrichtsgeschehens und der Elternarbeit.

Der Index „verspäteter Zweitspracherwerb“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer sind unzureichend auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch ausgebildet.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
An Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kann die Lehrerin oder der Lehrer nicht die gleichen Anforderungen in Deutsch stellen wie an eine Schülerin und einen Schüler ohne Migrationshintergrund.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Schülerinnen und Schüler, die zu Hause überwiegend die Herkunftssprache sprechen, erbringen keine so guten Leistungen in Deutsch wie Schülerinnen und Schüler, die zu Hause überwiegend Deutsch sprechen.	1=auf keinen Fall 5=auf jeden Fall (umgepolt)
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=15	

	Häufigkeit	Prozent
Starke Zustimmung (3-7)	25	46%
Etwas Zustimmung (8-11)	26	48%
Kaum Zustimmung (12-15)	3	6%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha= ,29

Die prozentuale Verteilung des Indexes zeigte, dass sich fast die Hälfte der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Ausbildung teilweise unzureichend auf den Umgang mit Kindern mit anderer als deutscher Herkunftssprache während ihrer Ausbildungszeit vorbereitet fühlt, wenn sie ein Kind mit unvollendetem Zweitspracherwerb in den vier Grundschuljahren unterrichtet, fördern und betreuen muss. Den häuslichen Gebrauch der Herkunftssprache sahen diese Befragten nicht generell als Problem an. Die übrigen Befragten fühlten sich größtenteils besser auf ihre Aufgabe vorbereitet.

Der Index „Migrantenbonus“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
An Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kann die Lehrerin/der Lehrer nicht die gleichen Anforderungen stellen wie an ein Kind ohne Migrationshintergrund.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kann ich nicht die gleichen Bewertungen der Leistungen vornehmen wie bei einem Kind ohne Migrationshintergrund.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Minimale Punktzahl=2 – Maximale Punktzahl=10	

	Häufigkeit	Prozent
Starke Zustimmung (2-4)	16	30%
Etwas Zustimmung (5-7)	32	59%
Kaum Zustimmung (8-10)	6	11%
	54	100%

Cronbachs Alpha= ,48

Der Gedanke, dass Kinder mit Migrationshintergrund grundsätzlich mit anderen Anforderungen und Leistungsbemessungen konfrontiert werden sollten, fand bei knapp einem Drittel der

Befragten starke Zustimmung. Fast zwei Drittel stimmten diesem Faktor teilweise zu; nur wenige verwarfen diese Vorstellung weitgehend.

Das Maß für „Segregation“ setzt sich aus einer Variabel zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Eine sonderpädagogische Förderung hilft Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, ihre sprachlichen Schwierigkeiten in Deutsch zu überwinden.	1=auf jeden Fall 5=auf keinen Fall
Minimale Punktzahl=1 – Maximale Punktzahl=5	

	Häufigkeit	Prozent
Starke Zustimmung (1-2)	32	59%
Etwas Zustimmung (3)	8	15%
Kaum Zustimmung (4-5)	14	26%
	54	100%

Die prozentuale Verteilung des Statements verdeutlicht, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte dem Faktor stark zustimmte und eine sonderpädagogische Förderung bei Kindern mit Migrationshintergrund, die Probleme mit der deutschen Sprache haben, als sinnvoll erachtete. Die übrigen stimmten diesem Gedanken teilweise oder kaum zu. Dieses Ergebnis ist erstaunlich, da fehlende deutsche Sprachkenntnisse keinen sonderpädagogischen Förderbedarf begründen (AO-SF, 2013: §18; Abs. 1.).

Zwischen den Indexen zur Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund und den Noten auf dem letzten Zeugnis konnten schwache Zusammenhänge festgestellt werden. Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte eher davon ausgingen, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund eher aus einem anregungsarmen Umfeld stammen würden und leistungsschwach seien, hatten eine schlechtere Note in Mathematik auf dem letzten Zeugnis.³¹⁷ Kinder, deren Lehrkräfte davon überzeugt waren, dass Kinder, die zu spät beginnen Deutsch zu lernen, allgemein leistungsschwach seien, erhielten eher eine bessere Note in Sachkunde auf dem Zeugnis.³¹⁸ Kinder, deren Lehrkräfte aussagten, dass bei einem Kind mit Migrationshintergrund die Leistungsanforderungen herabgesetzt und die Bewertungen gemildert werden müssten, hatten eher bessere Noten in Lesen, Rechtschreiben und Mathematik auf dem letzten Zeugnis.³¹⁹

Die Zusammenhänge der Indices und der Zeugnisnoten sollten sich in den Korrelationen mit den Testergebnissen widerspiegeln. Kinder, deren Lehrkräfte eher dem Gedanken zustimmten, dass ein verspäteter oder unvollendeter Zweitspracherwerb zur Unterrichtsbelastung und zu schlechteren Leistungen in Deutsch führen, hatten eher ein Testergebnis im Lesetempo auf

³¹⁷ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,320*.

³¹⁸ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,316*.

³¹⁹ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Lesen ,346*, Note Rechtschreiben ,345* und Note Mathematik ,296*.

Wortebene, das im „durchschnittlichen Bereich“ lag. Eine hohe Übereinstimmung mit dem Index „Defizit durch Zweitsprache“ korrespondierte mit Testergebnissen für das Leseverständnis auf Wortebene, die eher im „unterdurchschnittlichen“ Bereich lagen.³²⁰ Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte eine hohe Übereinstimmung ihrer Einstellung mit dem Index „Migrantenbonus“ aufwiesen, erzielten bei der Verwendung der „wortübergreifenden Strategie“ Ergebnisse, die eher im „durchschnittlichen Bereich“ lagen.³²¹

Zu erwarten war, dass sich die „besseren Noten“ im Lesen und Rechtschreiben, die im Einklang mit der höheren Übereinstimmung mit dem Index „Migrantenbonus“ standen, in den Testergebnissen widerspiegeln. Lediglich für einen Teilbereich der Rechtschreibstrategien konnte dieser Zusammenhang festgestellt werden. Da ein Zusammenhang für diesen Index ansonsten fehlt, kann die Bewertung der Lese-Rechtschreibfertigkeiten als „wohlwollende Benotung“ vor dem Hintergrund des Indexes „Migrantenbonus“ interpretiert werden.

Die Bewertung der allgemeinen Schulleistungen und die Empfehlungen für die weiterführende Schulen betrachtend kann festgestellt werden, dass für den Index „Verspäteter Zweitspracherwerb“ ein schwacher negativer Zusammenhang zur Übergangsempfehlung und ein positiver Zusammenhang zur Bewertung der allgemeinen Schulleistungen bestand.³²² Kinder, deren Lehrkräfte davon ausgingen, dass das Sprechen der Herkunftssprache zu schlechteren Deutschkenntnissen und zu zeitintensiven Förderungen führe, wurden eher für eine Schulform empfohlen, die keinen höherwertigen Schulabschluss ermöglichen. Diese Kinder wurden von ihren Lehrkräften eher als leistungsschwach in allen Fächern angesehen.

Für den Index „Migrantenbonus“ bestehen ein negativer Zusammenhang zur Übergangsempfehlung und ein positiver Zusammenhang zur Bewertung der allgemeinen Schulleistungen.³²³

Kinder, deren Lehrkräfte davon überzeugt waren, dass Kinder mit Migrationshintergrund anders bewertet werden müssten, erhielten eher eine Übergangsempfehlung für eine Schulform, die einen höheren Schulabschluss ermöglichen und wurden entsprechend ihrer allgemeinen Schulleistungen eher besser eingestuft.

Für das Statement „Segregation“ besteht ein schwacher negativer Zusammenhang zur Bewertung der allgemeinen Schulleistungen.³²⁴ Kinder, deren Lehrkräfte davon ausgehen, dass bei einem unvollendeten Zweitspracherwerb Deutsch ein sonderpädagogischer Förderbedarf angebracht sei, wurden von ihren allgemeinen Schulleistungen eher leistungsschwach eingestuft.

³²⁰ Der Korrelationskoeffizient beträgt $-.270^*$.

³²¹ Der Korrelationskoeffizient beträgt $.410^{**}$.

³²² Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Übergangsempfehlung $.282^*$ und Bewertung allgemeiner Schulleistungen $-.290^*$.

³²³ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Übergangsempfehlung $-.404^{**}$ und Bewertung allgemeiner Schulleistungen $.398^{**}$.

³²⁴ Der Korrelationskoeffizient beträgt $-.269^*$.

Ob die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund die Zuteilung eines Förderbedarfs im Bereich Sprache beeinflusst, wurde anhand des Mittelwertvergleichs ermittelt. Für die Indexe „Anrengungsarmut“, „Defizit durch Zweitspracherwerb“ und „Segregation“ lagen die Mittelwerte für die Gruppe der Kinder, die als förderbedürftig galten unter dem Mittelwert der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die die Grundschule ohne schullaufbahnverlängernde Maßnahmen durchliefen. Für die Indices „Verspäteter Zweitspracherwerb“ und „Migrantenbonus“ waren die Mittelwerte der Kinder ohne Förderbedarf etwas höher als der Wert der Gruppe ohne Förderbedarf.³²⁵

Für das „Segregation“ war die Unterscheidung der beiden Gruppen signifikant.³²⁶ Kinder, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, die bei unvollendetem Zweitspracherwerb sonderpädagogische Förderung initiiert sahen, gehörten eher zu den Kindern, die als förderbedürftig angesehen wurden.³²⁷

2.5.2.7. Eingesetzte diagnostische Mittel

Zur Messung des Lernerfolges stehen den Lehrkräften standardisierte Testverfahren zur Verfügung,³²⁸ 70% der befragten Lehrpersonen gaben an, dass sie standardisierte Tests einsetzen. Diese standardisierten Testverfahren dienten größtenteils zur Abklärung des Leseverständnis-

³²⁵ Die Mittelwerte verteilen sich wie folgt: „Anrengungsarmut“ 23,6 und 26,0; „Defizit durch Zweitsprache“ 7,4 zu 7,8; „verspäteter Zweitspracherwerb“ 7,9 zu 7,6; „Migrantenbonus“ 5,7 zu 5,1 und „Segregation“ 2,0 zu 3,3. Die Mittelwerte wurden an der ersten Kommastelle gerundet. Die Mittelwerte für die als förderbedürftig eingestufteten Kinder wurden zuerst benannt.

³²⁶ Die Unterscheidung ist auf dem Niveau 0,01 signifikant.

³²⁷ Die Mittelwertvergleiche wurden ebenfalls für die Klassenwiederholung überprüft. Die Werte waren jedoch nicht signifikant.

³²⁸ Standardisierte Testverfahren dienen der pädagogischen Diagnostik. Der Begriff der „Pädagogischen Diagnostik“ wurde 1974 im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission folgendermaßen konkretisiert: „Unter Pädagogischer Diagnostik werden alle Maßnahmen zur Aufhellung von Problemen und Prozessen so wie zur Messung des Lehr- und Lernerfolges und der Bildungsmöglichkeiten des einzelnen im pädagogischen Bereich verstanden, insbesondere solche, die der individuellen Entscheidung über die Wahl der anzustrebenden Qualifikationen der Schullaufbahn, des Bildungsganges im Tertiären Bereich und der Berufsausbildung dienen“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008: 12). Diagnose wird auf diese Weise vorrangig als Selektionsinstrument angesehen (Siemes, 2008: 12). Nach der Definition von Weinert dient die Diagnose nicht der Auslese, sondern als Fundament für kommende Unterrichtsprozesse, um didaktisches Handeln auf diagnostische Einsichten aufbauen zu können. Weinert definiert diagnostische Kompetenzen wie folgt: „Dabei handelt es sich um ein Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, sodass das didaktische Handeln auf diagnostische Einsichten aufgebaut werden kann“ (Weinert, 2000: 16).

Zu unterscheiden ist die „Statusdiagnostik“ von der „Prozessdiagnostik“. „Statusdiagnostik“ zielt auf den Zustand einer Person ab. In einem Grundschulgutachten zur Überprüfung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs oder bei weiterer Förderung aufgrund von Hochbegabung steht die „Statusdiagnostik“ im Vordergrund. Das Gutachten im Rahmen der „Statusdiagnostik“ umfasst in den meisten Fällen eine prognostische Entscheidung. Die „Prozessdiagnostik“ richtet ihr Augenmerk auf Aspekte, die eine Veränderung beim Kind ermöglichen. Dies kann vom Stärken/Schwächen-Profil bis zur Verhaltensanalyse reichen. Im Mittelpunkt steht immer der Lernprozess; der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklungsmöglichkeit des Kindes. „Prozessdiagnostik“ kann somit als „Förderdiagnostik“ aufgefasst werden - begleitende Maßnahmen für das Kind werden vorgeschlagen (Siemes, 2008: 12).

ses, der Rechtschreibkompetenzen und des Lesetempos.³²⁹ Testverfahren zur Ermittlung der Grammatikkenntnisse, des Sprachverständnisses, der auditiven, visuellen und motorischen Fertigkeiten sowie zur Konzentrationsfähigkeit wurden kaum angewendet.³³⁰ Die Lehrkräfte kannten und verwendeten folgende Testverfahren: a) Testverfahren zur Ermittlung der Kompetenzen im Bereich Lesen und Orthographie: „Hamburger Schreibprobe“, „Stolper-Wörter-Test“, „WLLP“³³¹, „ELFE 1-6“³³², „Knuspels Leseaufgaben“³³³, „SLRT“³³⁴ und der „Diagnostischen Rechtschreibtest“³³⁵. Häufig angewendete Tests sind die Hamburger Schreibprobe und der Stolper-Wörter-Lesetest“.

Als diagnostische Mittel bieten sich in der Schule neben den standardisierten Tests Sprachstandserhebungsverfahren an, die im Hinblick auf unterschiedliche Fertigkeiten ausgewählt werden können. Ein Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit ist der „Rundgang durch Hörhausen“.³³⁶ Das Beobachtungsverfahren „Mit MIROLA durch den Zauberbwald“ ist als förderdiagnostische Verfahren konzipiert und ist im Anfangsunterricht einsetzbar, um Lernvoraussetzungen von Schulanfängern im Rahmen einer Gruppenbeobachtung durchführen zu können.³³⁷ Zur Sprachstandserhebung von Kindern mit Deutsch als Zweit-

³²⁹ 98% der Lehrkräfte, die Tests einsetzen, verwenden Leseverständnistests, 79% Rechtschreibtests und 66% Tests zum Lesetempo.

³³⁰ 21% der Lehrkräfte, die Tests einsetzen, verwenden Tests zur Grammatik, 29% zum Sprachverständnis, 29% zu auditiven Kompetenzen, 29% zur visuellen Kompetenzen, 26% zu motorischen Kompetenzen und 21% zu Konzentrationsfähigkeiten.

³³¹ HSP, WLLP und Stolperwörter-Lesetest wurden bereits beschrieben.

³³² Der Lesetest „ELFE1-6“ ermöglicht eine umfassende Bewertung des Leseverständnisses, berücksichtigt Leistungen auf Wort-, Satz- und Textniveau und beinhaltet eine Stärken-Schwächen-Analyse. Zum Test liegt ein Trainingsprogramm -ELFE-Training - vor (Lenhard, Lenhard & Schneider, 2009: 98).

³³³ „Knuspels Leseaufgaben“ orientieren sich am theoretischen Modell der Leseentwicklung nach Marx. Leseverstehen auf Satz- und Textebene basiert auf Rekodier- und Dekodierfertigkeiten sowie der Fertigkeit des Hörverstehens. Mit den „Knuspe Subtests“ werden die vorher genannten Vorläuferfertigkeiten für das verstehende Lesen sowie das Leseverstehen selbst überprüft. Die Subtestleistungen können in zwei Summenwerten zusammengefasst werden. „KNUSPEL-Score I“ für die Vorläuferfertigkeiten für das sinnverstehende Lesen und „KNUSPEL-Score II“ für die Lesefertigkeit (Schöler, Scheib u.a., 2003:13f.).

³³⁴ Der „Salzburger Lese-Rechtschreibtest“ liegt in zwei Versionen und „SLRT II“ vor. Der „SLRT“ soll zur differenzierten Diagnose bei Schwächen beim Erlernen des Lesens und Schreibens einsetzbar sein. Klicpera und andere betonen, dass zwischen der Lesefertigkeit von richtigen Wörtern und Pseudowörtern mit unterschiedlichem Grad von Wortähnlichkeit unterschieden werden kann. Die Möglichkeit dies gegenüberstellen zu können, überprüft die phonologische Rekodierfertigkeit und gibt Anregungen zur Interventionsplanung (Klicpera u.a., 2007:210f.).

³³⁵ Der „Diagnostische Rechtschreibtest“ wird als Rechtschreibtest für die Klassen 1-5 angeboten und ist als Lückentext aufgebaut. Der Test kann quantitativ und qualitativ ausgewertet werden. Die quantitative Auswertung bietet eine Beurteilung der Rechtschreibleistung; die qualitative Auswertung ermöglicht zusätzlich die Bestimmung von Fehlerschwerpunkten, die als Grundlage für den Aufbau von Fördermaßnahmen genutzt werden kann (Steinhauser, 2006:26).

³³⁶ Bereits am Ende der Kindergartenzeit oder im ersten Schuljahr sollen Kinder herausgefiltert werden, die fehlende Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb aufweisen. Diagnose und Förderung sind eng verbunden“ (Martschinke, Kirschhock & Frank, 2002, 6).

³³⁷ Kompetenzen wie Grob- und Feinmotorik, Wahrnehmung, pränumerische Kompetenz, Sprachkompetenz, Artikulation, phonologische Kompetenz, Merkfähigkeit, Arbeitsverhalten und sozial-emotionales Verhalten finden Berücksichtigung. Dem Verfahren liegt der Gedanke zugrunde, dass die Einschätzung des Lern- und Leistungsumfanges des Kindes im Verhältnis zur Ausgangslage am Schulanfang gestellt werden sollte. Die Do-

sprache ist auf nicht standardisierte, informelle Verfahren zurückzugreifen.³³⁸ Zur Einschätzung des Zweitspracherwerbs kann die „Profilanalyse“, die aus Forschungen des ZISA-Projekts³³⁹ hervorging, zum Einsatz gebracht werden.³⁴⁰ Die „Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder“ (SFD) dient dazu, zu ermitteln, ob ein Kind ausreichende sprachliche Fertigkeiten in der Zweitsprache Deutsch entwickelt hat, um dem Unterrichtsgeschehen folgen zu können.³⁴¹ Hierzu kann ebenfalls der „Beobachtungsbogen des Zweitspracherwerbs im Anfangsunterricht – Schwerpunkt Grammatik“ durchgeführt werden.³⁴² Die Entwicklung des Kindes kann über den „Diagnostischen Leitfaden“ ermittelt werden.³⁴³

kumentation des Lernstandes bei Schulanfang dient als „Regulativ“ im späteren Vergleich der Leistungsstände beispielsweise bei Vergleichsarbeiten (Hirschfeld & Lassek, 2008: 4ff.).

³³⁸ Standardisierte Verfahren sind nicht für Kinder mit Zweitspracherwerb konzipiert und die Einteilung erfolgt im Vergleich zur Altersnorm. Bei der Einschätzung des Zweitspracherwerbs sind jedoch das Kontakalter - Zeitpunkt des ersten Kontaktes mit der Zweitsprache Deutsch - die unterschiedliche Kontaktdauer und die unterschiedlichen Erstsprachen zu berücksichtigen. Weiterhin haben informelle Verfahren den Vorteil, dass auf individuelle Bedürfnisse von Kindern eingegangen werden kann (Jeuk, 2008b: 1f.).

³³⁹ ZISA-Projekt – Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeitnehmer – wurde als Langzeitstudie von 1978-1982 unter der Leitung von J.M. Meisel an der Wuppertaler Universität durchgeführt.

³⁴⁰ Die „Profilanalyse“ basiert auf der Annahme, dass die Stellung von verbalen Elementen im Spracherwerbsprozess von Lernern der deutschen Sprache einer bestimmten Reihenfolge unterliegt. Anhand der Profilstufen und Merkmalen der Lerner Sprache kann der Sprachstand auf einer Skala 0 bis 4 zugeordnet werden (Grießhaber, 2005:42). Grießhaber geht davon aus, dass sich aus dem Profilanalyseverfahren allgemeine Aussagen über die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel machen ließen und ein aussagekräftiges Bild zum erreichten Sprachstand ermittelt werde, das weit über die unmittelbar gemessene Entwicklung der Wortstellung hinausgehe. Die Kenntnis, auf welcher Stufe sich das Kind im Zweitspracherwerb befindet und welche sprachlichen Mittel ihm auf dieser Stufe zur Verfügung stehen, könne als Grundlage für didaktische Maßnahmen dienen (ebd. 43).

³⁴¹ Die „Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder“ (SFD) wurde 1999 von Hobusch, Lutz und Wiest als Verfahren explizit für mehrsprachige Kinder entwickelt. Das Verfahren erfasst rezeptive und produktive Bereiche der Sprachaneignung in der Morphosyntax und der Semantik. Laut Jeuk wurde das Verfahren als normiertes Verfahren konzipiert, entspricht jedoch nicht den Gütekriterien. Die nichtstandardisierte Auswertung wird von Jeuk jedoch als durchaus brauchbar beschrieben (Jeuk, 2008b: 12).

³⁴² Der „Beobachtungsbogen des Zweitspracherwerbs im Anfangsunterricht – Schwerpunkt Grammatik“ von Jeuk und Schäfer (2007) greift für den Zweitspracherwerb besonders relevante Bereiche der Morphosyntax auf. Ziel ist es, den Lehrkräften eine Hilfe zu geben, den Lernstand der Kinder einschätzen zu können. Mit Verweis auf andere Hilfsmittel wie „Diagnostischer Leitfaden“ von Knapp, „Beobachtungsbögen“ von Dirim soll dieser Beobachtungsbogen der Präzisierung der grammatischen Entwicklung dienen. In Anlehnung an die „Profilanalyse“ von Grießhaber gehen Jeuk und Schäfer von einem regelhaften Erwerb der Grammatikstrukturen aus. Diese Entwicklungsschritte werden der Konzeption des Analysebogens zugrunde gelegt (Jeuk & Schäfer, 2007:1-3). Als überprüfte Bereiche sind die Stellung des Verbs, Verbformen, Genus und Kasus sowie Präpositionen zu nennen. Hinweise auf die Förderung müssen von den Lehrkräften selbst abgeleitet werden; zu fördernde Bereiche können entsprechend der Kompetenzerwartungen festgelegt werden (Jeuk, 2008b: 14).

³⁴³ Der „Diagnostische Leitfaden“ von Knapp enthält Beobachtungsschwerpunkte zum Entwicklungsstand des Kindes. Neben Fragen zur „Sprachbiographie des Kindes“ können „Beobachtungen im Unterricht“, „Sprachliche Merkmale der Äußerungen“, „Auffälligkeiten im Bereich Grammatik, Syntax, Lexik und Semantik“ und „Schriftspracherfahrung“ anhand dieses Leitfadens dokumentiert werden. Laut Jeuk umfasst der Leitfaden alle wesentlichen Aspekte, die für den Zweitspracherwerb relevant sind. Hinweise zur Förderung müssen selbst hergeleitet werden. Da jedoch nahezu alle Kriterien sprachlichen Lernens an diesem Leitfaden abgearbeitet werden können, können entsprechend der Kompetenzen zu fördernde Bereiche detailliert herausgearbeitet werden (Jeuk, 2008b:13).

Die aufgezeigten Erhebungsverfahren sind den Lehrkräften größtenteils unbekannt; ein geringer Teil der Befragten hat den „Rundgang durch Hörhausen“ und „Mit Mirola durch den Zauberwald“ angewendet.³⁴⁴

Knapp ein Viertel der Lehrkräfte³⁴⁵ teilte mit, dass eine Sprachstandserhebung in der Herkunftssprache erfolgte. Weiterhin machten die Lehrkräfte die Angabe, dass die Herkunftssprache durch die Beurteilung der Lehrkraft für den herkunftssprachlichen Unterricht oder durch eine Lehrkraft mit herkunftssprachlichen Kenntnissen stattfand. C-Tests oder der CI-TO-Test kamen nicht zum Einsatz.

2.5.2.8. Fördermaßnahmen bei Leistungsrückständen auf Klassenebene

Wenn die Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers hinter den Leistungen des Klassendurchschnittes zurückbleiben, wartet knapp ein Drittel der Lehrkräfte zunächst ab, ob sich die Leistung des betroffenen Kindes mit zunehmendem Entwicklungsfortschritt wieder verbessert.³⁴⁶ Zwei Drittel der Lehrkräfte verbrachten im Unterricht mehr Zeit mit dem Kind, um es individuell fördern zu können. Drei Viertel der Befragten reagierten mit entsprechendem Fördermaterial im regulären Sprachunterricht auf den Leistungsrückstand. Zwei Drittel begegneten dem Leistungsrückstand, indem leistungsstarke Kinder zur Unterstützung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler eingesetzt wurden. Fast die Hälfte der Lehrkräfte ordnete normalerweise bei Leistungsrückstand einer Schülerin und eines Schülers Förderunterricht mit einer speziellen Lehrkraft an, der innerhalb der regulären Unterrichtszeit abgehalten wurde. Gut die Hälfte initiierte einen zusätzlichen Förderunterricht für das betroffene Kind, der außerhalb der regulären Unterrichtszeit stattfand. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte gaben spezielle Hausaufgaben, die helfen sollten, den Leistungsrückstand aufzuholen. Gut zwei Drittel gaben an, dass sie die Eltern des betroffenen Kindes darum baten, dieses in der Familie zu unterstützen.

Die Lehrkräfte ergriffen bei Leistungsrückstand einer Schülerin oder eines Schülers am häufigsten Maßnahmen, indem entsprechendes Fördermaterial im regulären Sprachunterricht eingesetzt, das betroffene Kind individuell im Unterricht gefördert, die Familie um Unterstützung gebeten und starke Mitschülerinnen und Mitschüler unterstützend eingesetzt wurden. Seltener wurde erst einmal eine abwartende Haltung eingenommen, spezielle Hausaufgaben erteilt, Förderunterricht bei einer speziellen Lehrkraft initiiert oder zusätzlicher Förderunterricht gegeben.

³⁴⁴ Detaillierte Informationen sind der Tabelle im Anhang zu entnehmen.

³⁴⁵ Vierzehn der befragten Lehrkräfte teilten mit, dass der Sprachstand in der Herkunftssprache des Kindes erhoben wurde.

³⁴⁶ Bei den Items waren Mehrfachbenennungen möglich.

2.5.2.9. Wirkung der untersuchten Merkmale auf Schulebene

In diesem Kapitel wurde der Einfluss der Schulmerkmale, der Klassenzusammensetzung und der Eltern- und Lehrermerkmale behandelt. Den Schulen ist gemeinsam, dass die Eltern keinen oder kaum Leistungsdruck ausüben. Die Bereitschaft der Lehrkräfte, Kinder und Eltern nach Verbesserungsvorschlägen zu fragen, ist an Schulen mit geringerer Anzahl von Familien mit Migrationshintergrund höher. Die Schulen sind weniger auf die Herausforderung der Unterrichtung von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache vorbereitet. Lediglich die Hälfte der Schulen verfügte über ein eigenes Förderkonzept, das in den wenigsten Fällen die besonderen Bedürfnisse der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache berücksichtigt.

Die Ausbildungs- und Studienschwerpunkte der Lehrkräfte, die auf die eigene Einschätzung der Befragten zurückgehen, lagen ebenfalls eher im Bereich des monolingualen Schriftspracherwerbs; die Lehrkräfte präferierten, unabhängig vom Zeitpunkt der Ausbildung und vom Einsatz an einer Schule mit hohem oder niedrigem Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache, linguistische Studien- und Ausbildungsschwerpunkte. Ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund an den Schulen wirkte sich positiv auf die Bereitschaft der Lehrkräfte aus, an Fortbildungen zum Schriftspracherwerb bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache teilzunehmen. Die eher monolinguistische Ausprägung der Schulen spiegelte sich ebenfalls in den verwendeten diagnostischen Mitteln wider; die Lehrkräfte wendeten größtenteils standardisierte Testverfahren an, mit denen vorrangig Leseverständnis, -tempo und Rechtschreibfertigkeiten bei einsprachig deutschen Kindern abgeklärt werden können.

Ein hoher Anteil an Kindern, der gemäß der Lehrereinschätzung zuhause unzureichend unterstützt wird, wurde vorrangig als Unterrichtsbelastung ansehen; sie wirkte sich jedoch nicht auf die Bildungsbeteiligung und kaum auf die Testergebnisse aus. Die Klassenzusammensetzung beeinflusste die Bewertung der durchschnittlichen Lese-Rechtschreibfertigkeiten derart, dass ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund mit der Einschätzung korrespondierte, die Kinder der Klasse erbringen eher niedrige Lese-Rechtschreibleistungen; viele Mädchen in der Klasse gingen mit der Einschätzung einher, die Lese-Rechtschreibfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler seien eher besser. Die Vorstellung, Kinder mit Migrationshintergrund seien allgemein leistungsschwach, war unter Lehrkräften verbreitet. Der Anteil der sprachlich förderbedürftigen Kinder korrespondierte mit der Anzahl der Kinder in der Klasse, die einen Migrationshintergrund haben.

Das Lesetempo auf Wortebene schien in einer Klasse mit vielen Kindern mit Migrationshintergrund, mit nichtdeutscher Herkunftssprache und mit sprachlichem Förderbedarf zu sinken und mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, die in der Klasse sprachlichen Förderunterricht erhielten, zu steigen. Die Abhängigkeit des Leseverständnisses auf Satzebene vom Anteil an Kindern, denen die Lehrkräfte Probleme zuschrieben, gesprochenes Deutsch zu verstehen, und der Zusammenhang der Anzahl der richtig geschriebenen Wörter im Rechtschreibtest mit den Lese-Rechtschreibfertigkeiten in der Klasse gaben einen Hinweis darauf, dass in Klassen mit vielen schwachen Kindern intensiver und bewusster sprachliche Aspekte in die Unterrichtserklärungen einfließen als in Klassen, in denen die Lehrkräfte davon ausgingen, dass die Kinder im sprachlichen Bereich leistungsstark seien.

In Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Zweitspracherwerb neigen Lehrkräfte anscheinend dazu, orthographische Kompetenzen eingehender zu erklären und mehr Übungszeiten für diesen Bereich einzuräumen, da sie einen erschwerten Lernprozess bei zweisprachigen Kindern erwarten. Weniger Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse korrespondierten mit eher unterdurchschnittlichen Ergebnissen beim lautgetreuen Schreiben. Dies kann durch verringerte Übungszeiten im Bereich Phonetik erklärt werden, da in eher monolingualen Klassen eine schnellere Lernprogression auf der alphabetischen Stufe des Rechtschreiberwerbs zu erwarten ist. Kinder mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache benötigen häufig zusätzliche Übungen, um Laute hören zu lernen, die in der Herkunftssprache fehlen oder unterrepräsentiert sind. Die Klassenzusammensetzung beeinflusste nicht die Notengebung auf dem letzten Zeugnis.

Schulmerkmale und von Lehrkräften empfundene Unterrichtsbelastungen wirkten sich kaum auf die Bildungsbeteiligung jedoch auf die Ergebnisse der standardisierten Tests aus. Die Einschätzung der Lehrkräfte, an ihrer Schule herrsche eine hohe Entwicklungsorientierung korrespondierte mit eher schnellerem Leseverständnis auf der Wortebene, wohingegen die Auffassung einer höheren Qualitätsorientierung der Schule eher mit schwächeren Ergebnissen der Hamburger Schreibprobe für die Nutzung der wortübergreifenden Strategie einherging. Eine hohe „schülerbedingte“ oder „personalbedingte Belastung“ spiegelte sich in eher langsamem Leseverständnis auf der Wortebene wider; eine hohe „schülerbedingte Belastung“ ging jedoch mit besseren Leistungen in der Anwendung der alphabetischen Rechtschreibstrategie einher.

Die Erwartungen, dass Menschen mit Migrationshintergrund, die deutsche Sprache zu beherrschen und eigenständig Kontakt zu Deutschen herzustellen haben, waren bei den Lehrkräften

eher anzutreffen als die Forderung, dass die Familien zu Hause Deutsch sprechen sollten. Die Einstellung der Lehrkräfte ließ die Bildungsbeteiligung unberührt. Die Lehrkräfte waren größtenteils der Ansicht, dass im Schulalltag teilweise Zeit fehle, leistungsschwache Kinder mit Migrationshintergrund individuell fördern zu können und sie fühlten sich für diese Aufgabe nicht ausreichend ausgebildet. Die Mehrheit der Lehrkräfte verwarf den Gedanken, dass Kinder mit unvollendetem Zweitspracherwerb sonderpädagogisch gefördert werden sollten, nicht völlig. Mit steigendem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse fühlte die Lehrkraft sich zunehmend überfordert, alle leistungsschwachen Kinder mit Migrationshintergrund ausreichend fördern zu können. Lehrkräfte, die sich im Bereich Rechtschreiberwerb und –probleme bei Kindern mit Migrationshintergrund fortbilden ließen, fühlten sich weniger schlecht auf den schulischen Umgang mit dieser Schülergruppe vorbereitet.

Die Lehrkräfte sahen Familien mit Migrationshintergrund eher als bildungsfern an, schrieben den Eltern unzureichende Deutschkenntnisse zu und sprachen ihnen ab, einen höheren Wert auf eine Lesesozialisation zu legen. Die Klassenzusammensetzung korrespondierte mit der Einstellung der Lehrkräfte: Vermehrter Kontakt durch steigenden Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund schwächte die Vorstellung - in Familien mit Migrationshintergrund werde nicht vorgelesen - ab und bestärkte die Annahme, den Eltern mit Migrationshintergrund fehlten ausreichende deutsche Sprachkenntnisse. Hatten viele Kinder in der Klasse damit Problem, gesprochenes Deutsch zu verstehen, gingen ihre Lehrkräfte eher davon aus, dass zuhause weniger gelesen werde, den Kindern weniger familiäre Unterstützung zuteilwerde und es den Eltern an deutschen Sprachkenntnissen mangle. Mangelnde Sprachkenntnisse der Eltern wurden zudem eher von Lehrkräften angenommen, die einen hohen Anteil an Kindern in der Klasse hatten, die sprachlichen Förderbedarf benötigten. Befanden sich in der Klasse viele Kinder mit Migrationshintergrund, die von den Lehrkräften als allgemein leistungsschwach eingestuft wurden, erhöhte dies die Bereitschaft anzunehmen, dass diese Schülergruppe aus bildungsfernen Familien kämen, in denen weniger vorgelesen werde, weniger lernfördernde Spiele initiiert würden und mangelnde familiäre Unterstützung in schulischen Belangen bereit gestellt werde. Größtenteils gingen die Lehrkräfte davon aus, dass an ein Kind mit Migrationshintergrund andere Anforderungen gestellt werden müsste, dass ein später oder unvollendeter Zweitspracherwerb Deutsch in allgemeiner schulischer Leistungsschwäche münde und der heimische Herkunftssprachengebrauch sich negativ auf die Leistungsfähigkeit in Deutsch auswirke.

Die Einstellungen der Lehrkräfte beeinflussten kaum die Zeugnisnoten und die Bildungsbeteiligung. Kinder, bei denen Lehrkräfte eine andere Anforderungs- und Leistungsbemessung befürworteten, hatten etwas bessere Noten im Lesen, Rechtschreiben und in Mathematik; diese ließen sich im sprachlichen Bereich jedoch nicht an den Testergebnissen ablesen. Die besseren Noten wurden als „wohlwollende“ Bewertung eingestuft. Der Index „Verspäteter Zweitspracherwerb“ wirkte sich eher negativ und der Index „Migrantenbonus“ eher positiv auf die Übergangsempfehlung der Kinder am Übergang nach der Grundschule aus. Die Bereitschaft, Kindern im sprachlichen Bereich einen Förderbedarf zuzuschreiben, war erhöht, wenn die Lehrkräfte bei unvollendetem Zweiterwerb eher dem Nutzen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zugestimmt hatten.

2.5.3. Die Elternarbeit mit den Eltern der getesteten Kinder

Zur Kooperation der Lehrkräfte mit den Eltern der getesteten Kinder konnte festgestellt werden, dass zwei Drittel der Befragten davon ausgingen, dass die Eltern mit ihrer Arbeit zufrieden sind. Über die Hälfte zeigten den Eltern Möglichkeiten auf, wie ihr Kind zu unterstützen sei und etwas seltener wurden die Lehrkräfte von den Eltern aufgefordert, sie über Unterstützungsmöglichkeiten aufzuklären. Vorwürfe, sprachliche Verständigungsprobleme und Diskrepanzen in der Leistungsbeurteilung waren selten.³⁴⁷

Tabelle 23: Beurteilung der Elternarbeit durch die Lehrkraft

	stimmt voll	stimmt eher	stimmt teils-teils	stimmt weniger	stimmt gar nicht
Zufriedenheit der Eltern	30%	33%	11%	15%	11%
Verantwortung für Lernprobleme	2%	4%	9%	9%	76%
häusliche Unterstützung/Eltern	18%	26%	17%	15%	24%
häusliche Unterstützung/Lehrer	24%	28%	18%	13%	17%
Unterschiede in Beurteilung	7%	17%	6%	22%	48%
Verständigungsprobleme	6%	9%	11%	18%	60%
N=54					

Die Items der Elternarbeit standen in einem Zusammenhang: Lehrkräfte, die davon ausgingen, dass die Eltern des Kindes mit ihrer Arbeit zufrieden seien, teilten eher mit, dass erstens die Eltern nach häuslichen Unterstützungsmöglichkeiten fragten, zweitens eher häusliche Unterstützung anregten und es drittens weniger zu sprachlichen Verständigungsproblemen kam. Lehrpersonen, die das Gefühl hatten, dass die Eltern sie für die Lernprobleme ihres Kindes

³⁴⁷ Die arithmetischen Mittel verteilen sich folgendermaßen: Zufriedenheit der Eltern 2,44, Verantwortung für Lernprobleme 4,54, häusliche Unterstützung von den Eltern erfragt 3,0, häusliche Unterstützung von den Lehrkräften angeboten 2,7, Unterschiede in der Leistungsbeurteilung 3,87 und Verständigungsprobleme 4,09.

verantwortlich machen, äußerten eher, dass die Eltern die Leistungen des Kindes anders als sie beurteilten und zweitens, dass es eher zu sprachlichen Verständigungsproblemen während der Gespräche gekommen sei. Die Bereitschaft der Eltern nach häuslichen Maßnahmen zu fragen, korrespondierte mit dem Angebot der Lehrperson, Möglichkeiten der häuslichen Förderung aufzuzeigen. Lehrkräfte, die eher davon überzeugt waren, dass die Eltern die Leistungen ihres Kindes anders einschätzen als sie es tun, gaben an, dass es bei den Gesprächen eher zu Verständigungsproblemen aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse kam.

Tabelle 24: Korrelationen der Beurteilung der Elternarbeit durch die Lehrkraft

Korrelation nach Pearson	Zufriedenheit der Eltern	Verantwortung für Lernprobleme	häusliche Unterstützung/Eltern	häusliche Unterstützung/Lehrer	Unterschiede in Beurteilung	Verständigungsprobleme
Zufriedenheit der Eltern		-,249	,465**	,436**	-,212	-,382**
Verantwortung von Lernprobleme			,177	,263	,664**	,485**
häusliche Unterstützung/Eltern				,657**	,000	-,031
häusliche Unterstützung/Lehrer					,048	,241
Unterschiede in Beurteilung Verständigungsprobleme						,370**
N=54						

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Zwischen der Beurteilung der Arbeit der Lehrkraft durch die Eltern und der Bewertung der Elternarbeit durch die Lehrkräfte bestanden Zusammenhänge. Die Zufriedenheit der Eltern mit der Unterstützungsleistung für ihr Kind stand im Einklang mit der Einschätzung der Lehrkräfte, dass sie sich nicht für die Lernschwierigkeiten des Kindes verantwortlich gemacht fühlten, dass ein Konsens in der Leistungsbeurteilung bestehe und dass es in den Gesprächen nicht zu sprachlichen Verständigungsproblemen gekommen sei. Kinder, deren Eltern der Ansicht waren, dass es an der Schule zu wenig Angebote für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler gebe, werden von Lehrpersonen unterrichtet, die eher mitteilten, dass sie den Eltern des Kindes Möglichkeiten unterbreitet haben, dieses in der Familie zu unterstützen.

Kinder, deren Eltern der Ansicht waren, dass die Lehrkraft kaum Zeit für das Kind habe, wurden von Lehrpersonen unterrichtet, die eher empfanden, dass die Eltern keine Zufriedenheit mit ihrer Arbeit äußerten, dass sie eher für Lernprobleme verantwortlich gemacht werden und dass es Unterschiede in der Leistungsbeurteilung des Kindes gebe.

Kinder, deren Eltern der Meinung waren, dass die Lehrkraft zu ungeduldig sei, wenn ihr Kind etwas nicht verstanden habe, hatten Lehrpersonen, die eher der Meinung waren, dass die Eltern bei den Gesprächen keine Zufriedenheit über ihre Arbeit äußerten; sie meinten, dass die Eltern sie für die Lernprobleme ihres Kindes verantwortlich machten, ihre Leistungsbeurteilung

lungen von der Einschätzung der Eltern abweiche und es bei den Gesprächen eher zu sprachlichen Verständigungsproblemen aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse der Eltern gekommen sei. Kinder, deren Eltern mitteilten, dass die Leistungsanforderungen an ihr Kind zu hoch seien, hatten Lehrpersonen, die eher der Meinung waren, dass sie den Eltern Möglichkeiten angeboten haben, ihr Kind häuslich zu unterstützen.

Tabelle 25: Korrelationen der Beurteilung der Elternarbeit durch die Lehrkraft und der Zufriedenheit der Eltern mit den Lehrerinnen und Lehrern 1. Teil

Korrelation nach Pearson	Zufriedenheit der Eltern	Verantwortung für Lernprobleme	häusliche Unterstützung/ Lehrer	Unterschiede in Beurteilung	Verständigungsprobleme
Unterstützung durch den Lehrer	,183	-,472**	-,221	-,428**	-,274*
zu wenig Angebot	,259	,097	,314*	,122	-,017
zu wenig Zeit	-,384**	,290*	,092	,269*	,174
Lehrer zu ungeduldig	-,365**	,445**	,172	,395**	,350**
Leistungsanforderung zu hoch	,098	,057	,274*	-,010	-,174

N=54

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.³⁴⁸

Kinder, deren Eltern der Meinung waren, dass ihr Kind schlechtere Noten bekomme als seine deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler, hatten Lehrpersonen, die eher der Meinung waren, dass die Eltern sie erstens für die Lernschwierigkeiten ihres Kindes verantwortlichen machten und dass es zweitens zu unterschiedlichen Leistungsbeurteilungen bei den Gesprächen gekommen sei. Sprachliche Verständnisprobleme der Eltern korrespondierten eher mit der Meinung der Lehrperson, dass die Eltern erstens weniger Zufriedenheit mit ihrer Arbeit äußerten, zweitens sie eher für die Lernschwierigkeiten des Kindes verantwortlich machten und drittens eher sprachliche Verständigungsprobleme aufgrund von mangelnden Deutschkenntnissen der Eltern auftraten. Die Unzufriedenheit der Eltern mit dem Sprachunterricht stand im Einklang mit der Beurteilung der Lehrkraft, es habe sprachliche Verständnisprobleme bei Elterngesprächen gegeben. Kinder, deren Eltern der Meinung waren, dass der Fortschritt ihres Kindes wichtig sei, hatten Lehrerinnen und Lehrer, die erstens weniger das Gefühl hatten, dass die Eltern ihnen die Verantwortung für die Lernschwierigkeiten des Kindes geben und zweitens der Ansicht waren, dass es bei Gesprächen nicht zu Verständigungsschwierigkeiten aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse der Eltern kam. Die Zufriedenheit der Eltern mit dem Lese-Rechtschreibunterricht ging eher mit der Lehrermeinung einher, dass die Eltern Zufriedenheit über ihre Arbeit äußerten und sie nicht für Lernschwierigkeiten des Kindes verantwortlich gemacht würden.

³⁴⁸ Das Item „Eltern fragten nach häuslichen Unterstützungsmöglichkeiten“ wurde in der Tabelle vernachlässigt, weil keine aussagekräftigen Korrelationen vorlagen.

Tabelle 26: Korrelationen der Beurteilung der Elternarbeit durch die Lehrkraft und der Zufriedenheit der Eltern mit den Lehrerinnen und Lehrern 2. Teil

Korrelation nach Pearson	Zufriedenheit der Eltern	Verantwortung für Lernprobleme	Unterschiede in Beurteilung	Verständigungsprobleme
Eltern verstehen die Bewertung nicht	-,170	-,003	,103	-,091
Kind bekommt schlechtere Noten	-,010	,350**	,447**	,223
sprachliche Probleme	-,318*	,301*	,196	,500**
zu wenig Deutsch vermittelt	-,166	,158	-,070	,300*
Fortschritt des Kindes wichtig mit Lehrer zufrieden	,206	-,339*	-,220	-,339*
	,339*	-,424**	-,262	-,266
N=54				

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.³⁴⁹

Erwartet wurde ein Zusammenhang zwischen den Bewertungen der Elternarbeit durch die Lehrperson und letzten Zeugnisnoten. Die Einschätzung, dass die Eltern des Kindes die Lehrperson für die Lernschwierigkeiten verantwortlich machten, korrespondierte mit einer schlechteren Note in Mathematik auf dem letzten Zeugnis.³⁵⁰ Kinder, deren Lehrperson empfand, dass die Eltern die Leistungen ihres Kindes anders einschätzen als sie dies tun, hatten eher eine schlechtere Note im Sprachgebrauch, in Mathematik und Sachkunde auf dem letzten Zeugnis.³⁵¹

Erwartet wurde weiterhin, dass die Einstellungen der Lehrkräfte zu Familien mit Migrationshintergrund in einem Zusammenhang zu den Beurteilungen der Elternarbeit standen. Lehrkräfte, die der Ansicht waren, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder schlechter auf die Schule vorbereiteten, waren eher der Ansicht, dass die Eltern die Leistungen ihres Kindes anders einschätzen als sie dies tun.³⁵² Die Ansicht der Lehrkraft, dass das überwiegende Sprechen der Herkunftssprache zuhause zu schlechteren Deutschleistungen führe, korrespondierte mit der Ansicht, dass die Eltern die Lehrperson für die Lernschwierigkeiten verantwortlich machen und eine andere Leistungsbeurteilung ihres Kindes vornehmen.³⁵³ Ein schwacher Zusammenhang bestand zudem zwischen der Lehreransicht, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund eine andere Leistungsbewertung vorgenommen werden sollte und der

³⁴⁹ Die Items „Eltern fragten nach häuslichen Unterstützungsmöglichkeiten“, „Lehrer boten häusliche Unterstützungsmöglichkeiten an“ wurden in der Tabelle vernachlässigt, weil keine aussagekräftigen Korrelationen vorlagen.

³⁵⁰ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,317*.

³⁵¹ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Sprachgebrauch -,315*, Note Mathematik -,329* und Note Sachkunde -,356**.

³⁵² Der Korrelationskoeffizient beträgt -,269*.

³⁵³ Der erste Korrelationskoeffizient beträgt ,371** und der zweite ,415**.

Empfindung, dass die Eltern sie für die Lernschwierigkeiten des Kindes verantwortlich machen.³⁵⁴

Desweiteren wurden folgende schwache Zusammenhänge festgestellt: Lehrkräfte, die davon ausgingen, dass sich das gesamte Kollegium darum bemüht, auch schwer erreichbare Eltern zur Mitarbeit zu gewinnen, waren eher der Meinung, dass die Eltern des Kindes an häuslichen Unterstützungsmöglichkeiten interessiert seien.³⁵⁵ Die Ansicht der Lehrkräfte, dass an ihrer Schule unterschiedliche Leistungsbeurteilungen herrschten, stand mit der Meinung im Einklang, dass die Eltern mit ihrer Arbeit zufrieden seien; sie boten ihrer Meinung nach den Eltern eher die Möglichkeit, ihr Kind in der Familie zu unterstützen.³⁵⁶

Auf faktorenanalytischer Ebene wurden zwei Komponenten ermittelt, die für die Beurteilung der Elternarbeit durch die Lehrkräfte verantwortlich sind.³⁵⁷ Der erste Faktor wurde als „belastete Elternarbeit“ interpretiert, bei der weder ein Konsens bei Eltern und Lehrkräften erreicht wurde noch eine gemeinsame Unterstützungs- und Förderarbeit im Sinne der Kinder erreicht werden konnte.³⁵⁸ Der zweite Faktor wurde als „gelungene Elternarbeit“ interpretiert. Die Lehrkraft sah ihre Arbeit von den Eltern gewürdigt und stand hinsichtlich der Unterstützungs- und Fördermaßnahmen des Kindes mit den Eltern im Dialog.³⁵⁹

Der Index „Belastete Elternarbeit“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Eltern äußerten Zufriedenheit über Ihre Arbeit.	1= gar nicht 5= voll (umgepolt)
Die Eltern machten Sie für die Lernschwierigkeiten verantwortlich.	1=voll 5=gar nicht
Es kam bei den Gesprächen zu Unterschieden in der Leistungsbeurteilung der Eltern und Ihnen.	1=voll 5=gar nicht
Es kam bei den Gesprächen zu Verständigungsproblemen aufgrund von fehlenden Deutschkenntnissen bei den Eltern.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=4 – Maximale Punktzahl=20	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr starke Zustimmung (4-7)	3	6%
Starke Zustimmung (8-10)	1	2%
Mäßige Zustimmung (11-13)	7	13%
Wenig Zustimmung (14-16)	13	24%
Keine Zustimmung (17-20)	30	55%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=,701

³⁵⁴ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,269*.

³⁵⁵ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,278*.

³⁵⁶ Der erste Korrelationskoeffizient beträgt ,286* und der zweite ,336*.

³⁵⁷ Maß der Stichprobeneignung: ,588 Signifikanz nach Bartlett ,000. Tabelle „Faktorenanalyse der Beurteilung der Elternarbeit durch die Lehrkräfte“ befindet sich im Anhang.

³⁵⁸ Dieser Faktor erklärt 37% der Varianz.

³⁵⁹ Dieser Faktor erklärt 34% der Varianz.

Die prozentuale Verteilung des Indexes verdeutlicht, dass mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte die Arbeit mit den Eltern als unbelastet beschrieb, während die anderen zumindest teilweise eine Belastung empfanden.

Der Index „Gelungene Elternarbeit“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Eltern äußerten Zufriedenheit über Ihre Arbeit.	1=voll 5=gar nicht
Die Eltern fragten nach häuslichen Unterstützungsmöglichkeiten.	1=voll 5=gar nicht
Sie haben den Eltern Möglichkeiten angeboten, ihr Kind in der Familie zu unterstützen.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=15	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr starke Zustimmung (3-5)	11	20%
Starke Zustimmung (6-8)	21	39%
Mäßige Zustimmung (9-10)	8	15%
Wenig Zustimmung (11-12)	5	9%
Keine Zustimmung (13-15)	9	17%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=.766

Die prozentuale Verteilung des Indexes verdeutlicht, dass mehr als die Hälfte der Befragten die Elternarbeit als gelungen empfanden. Die Indices übten kaum Einfluss auf die Notengebung aus. Kinder, deren Lehrkräfte die Elternarbeit als „belastet“ ansahen, hatten eher schlechtere Noten im Sprachgebrauch und in Mathematik auf dem letzten Zeugnis.³⁶⁰ Die Indexe zur Elternarbeit standen jedoch mit den Testergebnissen im Einklang. Kinder, deren Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit ihren Eltern eher als „belastet“ beschrieben, lagen von den Ergebnissen der Prozentrangwerte des „Stolperwörter-Lesetest“, der HSP „richtige Wörter“, „Graphemtreffer“, „Orthographischen Strategie“ und „Morphematischen Strategie“ eher im „Risikobereich“ oder „im Bereich der deutlichen Schwäche“. Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit ihren Eltern als „gelungen“ beschrieben, erreichten für die „Morphematische Strategie“ der HSP eher Werte, die im „durchschnittlichen Bereich“ lagen.

³⁶⁰ Die Korrelationskoeffizienten betrugen für den ersten Zusammenhang $-.270^*$ und für den zweiten $-.343^*$. Für den Index „Gelungene Elternarbeit“ konnte kein statistisch nachweisbarer Zusammenhang zu den letzten Zeugnisnoten gefunden werden.

Tabelle 27: Zusammenhang von den Indexen zur Elternarbeit und den Ergebnissen der standardisierten Tests

Korrelation nach Pearson	WLLP	Stolperwörter-Lesetest	HSP „richtige Wörter“	HSP „Graphem-treffer“	HSP „alpha-betische Strategie“	HSP „ortho-graphische Strategie“	HSP „morphematische Strategie“	HSP „wort-übergreifende Strategie“
Index „Belastete Elternarbeit“	-,196	-,341*	-,290*	-,345*	-,156	-,380**	-,508**	-,136
Index „Gelungene Elternarbeit“	-,104	,199	,179	,193	,148	,099	,371**	,040
N=54								

** , Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* , Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Zum Zusammenhang zwischen den Indexen zur Elternarbeit und der Empfehlung zur weiterführenden Schule sowie der Beurteilung der allgemeinen Schulleistungen des Kindes konnte festgestellt werden, dass Kinder, deren Lehrkräfte dem Index „Belastete Elternarbeit“ stärker zustimmten, von ihren Lehrpersonen eher als „allgemein leistungsschwach“ beurteilt wurden.³⁶¹

2.5.4. Fördermaßnahmen der getesteten Kinder

Da die teilnehmenden Kinder alle Prozentrangwerte kleiner gleich 25 in mindestens einem Test in Bezug auf die Lese-Rechtschreibfertigkeiten aufwiesen, ist davon auszugehen, dass sie zu diesem Zeitpunkt eine Schwäche im Bereich Sprache hatten. Den Angaben der Lehrkräfte zufolge, hatten lediglich 70% der getesteten Kinder einen Förderbedarf; 30% wiesen laut dieser Einschätzung keinen Förderbedarf auf.³⁶² Die arithmetischen Mittel betrachtend zeigte sich, dass die Kinder, denen von den Lehrkräften Förderbedarf zugesprochen wurde, für alle getesteten Teilbereiche durchschnittlich niedrigere Prozentrangwerte aufwiesen.

Tabelle 28: Mittelwerte der Prozentrangwerte der Kinder mit und ohne Förderbedarf laut Aussage der Lehrkräfte

	WLLP	Stolperwörter-Lesetest	HSP „richtige Wörter“	HSP „Graphem-treffer“	HSP „alpha-betische Strategie“	HSP „ortho-graphische Strategie“	HSP „morphematische Strategie“	HSP „wort-übergreifende Strategie“	N
mit Förderbedarf	10,21	19,42	26,98	25,55	24,84	33,32	24,99	22,55	38
ohne Förderbedarf	21,75	39,5	45,81	44,56	41,38	45,63	34,63	41,63	16

Beim Vergleich der Mittelwerte wurde festgestellt, dass die Gruppe der Kinder, die laut Aussage der Lehrkräfte einen Förderbedarf im Bereich Sprache hatten, in allen Tests und allen Untertests Prozentrangwerte erreichten, die niedriger ausfielen als bei der Gruppe der Kinder,

³⁶¹ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,484**. Für die Übergangsempfehlung konnte kein statistisch relevanter Zusammenhang aufgezeigt werden. Anhand des Vergleichs der Mittelwerte wurde überprüft, ob die Arbeit mit den Eltern der teilnehmenden Kinder einen Einfluss auf die Zuschreibung des Förderbedarfs im Bereich Sprache oder auf die Häufigkeit der Klassenwiederholung hat. Beides konnte nicht festgestellt werden.

³⁶² 38 von 54 Kindern wurden als förderbedürftig eingestuft.

die keinen Förderbedarf im Bereich Sprache im Verlauf der Grundschulzeit hatten.³⁶³ Nachgewiesen werden konnte ein signifikanter Unterschied für die Prozentrangwerte der WLLP und der Hamburger Schreibprobe „Richtig geschriebene Wörter“, „Graphem-Treffer“, „Alphabetische Strategie“ sowie „Wortübergreifende Strategie“.³⁶⁴

Tabelle 29: Mittelwerte der Gruppen von Kindern mit und ohne Förderbedarf hinsichtlich der Prozentrangwerte

Gruppenstatistiken				
Förderbedarf im Bereich Sprache	N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig) ³⁶⁵
WLLP ja	38	10,2	14,8	,026
WLLP nein	16	21,7	21,1	,060
Stolperwörter-Lesetest ja	38	19,4	17,3	,002
Stolperwörter-Lesetest nein	16	39,5	25,7	,009
HSP „richtig geschriebene Wörter“ ja	38	26,9	20,5	,004
HSP „richtig geschriebene Wörter“ nein	16	45,8	22,0	,007
HSP „Graphemtreffer“ ja	38	25,5	17,3	,001
HSP „Graphemtreffer“ nein	16	44,5	21,4	,005
HSP „alphabetische Strategie“ ja	38	24,8	24,3	,029
HSP „alphabetische Strategie“ nein	16	41,3	25,5	,036
HSP „orthographische Strategie“ ja	38	33,3	24,5	,104
HSP „orthographische Strategie“ nein	16	45,6	25,8	,116
HSP „morphematische Strategie“ ja	38	24,9	18,7	,111
HSP „morphematische Strategie“ nein	16	34,6	22,6	,146
HSP „wortübergreifende Strategie“ ja	38	22,5	25,6	,017
HSP „wortübergreifende Strategie“ nein	16	41,6	26,4	,021

Für alle Tests und Untertests wurde ermittelt, dass die Gruppe der Kinder mit Förderbedarf durchschnittlich niedrigere Prozentrangwerte aufweist. Die Lehrkräfte schrieben den Kindern erst dann einen Förderbedarf zu, wenn diese Leistungen im Schreiben und beim Lesetempo

³⁶³ Ob sich die Kinder mit Förderbedarf im Bereich Sprache von den Kindern ohne Förderbedarf im Bereich Sprache hinsichtlich der Prozentrangwerte in den standardisierten Tests unterscheiden, wurde anhand des T-Tests für unabhängige Stichproben ermittelt. Der Test zum Vergleich der Varianzen gibt an, dass die beiden Gruppen sich für alle Tests und Untertests außer dem Stolperwörter-Test unterscheiden. Der Levene-Test weist folgende Signifikanzwerte auf: ,284; ,014; ,860; ,592; ,419; ,610; ,686; ,834.

³⁶⁴ Der Unterschied konnte statistisch nicht bei allen Tests gegen den Zufall abgegrenzt werden, da der T-Test für die Mittelwertgleichheit nicht signifikant ist. Eine Signifikanz liegt für die Prozentrangwerte der WLLP, der Hamburger Schreibprobe „richtig geschriebene Wörter“, der Hamburger Schreibprobe „Graphem-Treffer“, der Hamburger Schreibprobe „alphabetische Strategie“ und Hamburger Schreibprobe „wortübergreifende Strategie“ vor.

³⁶⁵ Blau unterlegte Zeile: Varianzen sind gleich; zweite Zeile: Varianzen sind nicht gleich.

erbrachten, die unter der in dieser Untersuchung gesetzten Risikogrenze der standardisierten Tests lagen.

Die gesamte Grundschulzeit betrachtend ließ sich feststellen, dass die Hälfte der Kinder, die von den Lehrkräften als förderbedürftig eingestuft wurden, bereits in der 1. Klasse einen Förderbedarf hatte. Der Anteil der Kinder mit Förderbedarf steigt in der zweiten und dritten Klasse an.³⁶⁶ Der Förderbedarf bei den Kindern wurde größtenteils in den Bereichen Lesen, Schreiben und Sprachgebrauch zugesprochen. Der Förderbedarf im Bereich Deutsch als Zweitsprache wurde als nachrangig angesehen.³⁶⁷

Über den Förderbedarf wurden die Eltern größtenteils informiert; die Information erfolgte in den meisten Fällen bei einem persönlichen Gespräch oder per schriftlicher Förderempfehlung.³⁶⁸ Der erteilte Förderunterricht stieg von der ersten bis zur vierten Klasse an. In der vierten Klasse nahm über die Hälfte der geförderten Kinder das gesamte Schuljahr am Förderunterricht teil.

Tabelle 30: Förderunterricht in den Klassen 1-4 mit Förderdauer

	gar nicht	6 Wochen	3 Monate	6 Monate	9 Monate	gesamtes Schuljahr
1. Klasse	61%	-	-	10%	-	29%
2. Klasse	34%	-	-	21%	-	45%
3. Klasse	29%	-	-	18%	5%	48%
4. Klasse	34%	3%	-	8%	-	55%
N=38						

Der Förderunterricht erfolgte größtenteils im Rahmen des Regelunterrichts³⁶⁹ und umfasste ein bis zwei Stunden in der Woche.³⁷⁰ Die Fördermaßnahme fand größtenteils in einer Kleingruppe mit mehr als vier Kindern statt,³⁷¹ die Zusammensetzung der Gruppe erfolgte größtenteils nach Förderschwerpunkten der Kinder.³⁷² Der Förderunterricht und dessen Erfolg wur-

³⁶⁶ In der ersten Klasse galten 50%, in der zweiten Klasse 79%, in der dritten Klasse 82% und in der vierten Klasse 87% der Kinder als förderbedürftig. In der vierten Klasse sind nicht 100% der Kinder mit Förderbedarf, weil einige Kinder, die in den ersten drei Jahren als förderbedürftig eingestuft waren, in der vierten Klasse jedoch nicht mehr als förderbedürftig gelten.

³⁶⁷ Die Lehrkräfte gaben an, dass bei 84% der förderbedürftigen Kinder der Förderbedarf im Bereich Lesen und bei 87% im Bereich Schreiben bestand. 90% dieser Kinder hatten einen Förderbedarf im Bereich Sprachgebrauch, aber lediglich 55% im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Mehrfachbenennungen für den Förderbedarf waren möglich.

³⁶⁸ 61% der Eltern wurden bei einem persönlichen Gespräch, 16% schriftlich per Förderempfehlung, 5% telefonisch und 5% per Lernbericht und 13% gar nicht informiert.

³⁶⁹ 64% der Kinder wurden im Regelunterricht, 39% zusätzlich zum Unterricht, 18% in Doppelbesetzungssituationen und 12% im Lernstudio gefördert.

³⁷⁰ 46% der Kinder erhielten 1 Stunde, 42% 2 Stunden und 12% 3 oder vier Stunden Förderunterricht in der Woche.

³⁷¹ 6% des Förderunterrichts fand in Form von Einzelförderung, 6% in einer Gruppe mit drei Kindern, 24% in einer Gruppe von vier Kindern und 64% in einer Gruppe von mehr als vier Kindern statt.

³⁷² Die Gruppenzusammensetzung erfolgte bei 23% leistungshomogen, bei 29% nach Migrationshintergrund, 45% nach Förderschwerpunkten, 29% nach Klassen und 10% gemäß sonstigen Aspekten.

den meist bei Einzelfallbesprechungen und mit der Lehrkraft für herkunftssprachlichen Unterricht reflektiert.³⁷³ Für den Förderunterricht wurden am häufigsten Materialien aus Verlagsangeboten zu Förderschwerpunkten, schuleigenes Material und selbsterstelltes Material verwendet.³⁷⁴ Materialien zur Förderung der Konzentration, zur auditiven und visuellen Wahrnehmung sowie zur Auge-Hand-Koordination im Förderunterricht wurden selten eingesetzt.³⁷⁵ Die Lehrkräfte setzen bevorzugt PC-Programme als „Lernwerkstattprogramme“ und „Antolin“ zur Lese-Rechtschreibförderung ein.³⁷⁶

Um die Schwerpunkte des Förderunterrichts zu erfassen, wurde die Förderarbeit in acht Kategorien unterteilt, denen verschiedene Übungen zugeordnet wurden. In die Kategorie „Rechtschreiben“ wurden die Übungen Diktat schreiben, Abschreibübungen und Übungen zu Fehlerschwerpunkten eingeordnet. Die Lehrkräfte bevorzugten für diesen Förderschwerpunkt die Arbeit an Fehlerschwerpunkten und Abschreibübungen.³⁷⁷

Tabelle 31: Fördermaßnahme Schwerpunkt „Rechtschreiben“

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Diktate schreiben	-	9%	37%	30%	24%
Abschreibübungen	18%	24%	52%	6%	-
Fehlerschwerpunkte	40%	24%	21%	6%	9%

N=33

Zum Förderschwerpunkt „Textproduktion“ wurden die Übungen Aufsätze, Texte sowie Reizwortgeschichten schreiben, Übungen zum Generativen Schreiben, Schreibkonferenzen und Schriftliche Reaktionen auf Gelesenes zusammengefasst. Die Lehrkräfte waren aufgefordert einzustufen, wie oft sie die Schülerin oder den Schüler diese Übungen machen ließen. Vermehrt setzten die Lehrkräfte die Übungen „Texte schreiben“ und „schriftliche Reaktionen auf Gelesenes“ ein.³⁷⁸

³⁷³ Die Reflexion des Förderunterrichts erfolgte zu 6% mit dem Schulpsychologen, zu 9% mit dem Schulsozialarbeiter, zu 15% mit dem schulpsychologischen Dienst, zu 36% mit der Lehrkraft für herkunftssprachlichen Unterricht, zu 18% bei Supervision unter Kollegen, zu 42% bei Einzelfallbesprechungen, zu 18% mit Personen vernetzter Institutionen und zu 24% mit sonstigen Personen. Mehrfachbenennungen waren möglich.

³⁷⁴ 76% der Lehrkräfte verwenden Materialien aus Verlagsangeboten, 30% aus Internetpools, 55% erstellen eigenes Material, 64% Teammaterial, 79% schuleigenes Material, 46% Material für Deutsch als Zweitsprache und 12% sonstiges Material.

³⁷⁵ 31% verwenden Material zur Steigerung der Konzentration, 16% zur Förderung der auditiven, 19% der visuellen Wahrnehmung und 3% zur Koordination Auge-Hand.

³⁷⁶ 55% der Lehrkräfte setzen Lernwerkstattprogramme, 9% Blitzlesen, 12% Graf-Ortho, 52% Antolin und 12% Budenberg im Förderunterricht ein.

³⁷⁷ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Diktate schreiben 3,7, Abschreibübungen 2,45 und Fehlerschwerpunkte 2,21.

³⁷⁸ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Texte schreiben 2,91, Generatives Schreiben 4,45, Schreibkonferenzen 3,55 und schriftliche Reaktionen auf Gelesenes 2,79.

Tabelle 32: Fördermaßnahme Schwerpunkt „Textproduktion“

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Texte schreiben	3%	37%	36%	15%	9%
Generatives Schreiben	-	6%	15%	6%	73%
Schreibkonferenzen	-	21%	30%	21%	28%
Schriftliche Reaktion auf Gelesenes	-	42%	40%	15%	3%
N=33					

Zum Förderschwerpunkt „Textrezeption“ wurden gerechnet: Hauptaussagen des Gelesenen identifizieren, Verständnis des Gelesenen erklären oder belegen, Gelesenes mit eigenen Erfahrungen oder mit Dingen, die die Schülerin oder der Schüler bereits früher gelesen hat, vergleichen, Vorhersagen darüber machen, was im Text als Nächstes passieren wird, Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen ableiten, den Stil und die Struktur des Gelesenen beschreiben, Fragen zum gelesenen Text beantworten und authentische Lese-materialien bearbeiten. Bevorzugt wurden die Übungen „Hauptaussagen im Text identifizieren“, „Verständnis des Gelesenen abklären“ und „Fragen zum Text beantworten“ im Förderunterricht zum Einsatz gebracht.³⁷⁹

Tabelle 33: Fördermaßnahme Schwerpunkt „Textrezeption“

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Hauptaussagen identifizieren	24%	58%	9%	9%	-
Verständnis des Gelesenen erklären	18%	61%	12%	9%	-
Gelesenes mit Erfahrungen vergleichen	3%	52%	24%	18%	3%
Voraussagen im Text machen	9%	31%	27%	27%	6%
Verallgemeinerungen/ Schlussfolgerungen	3%	27%	49%	21%	-
Stil/Struktur beschreiben	3%	12%	30%	42%	12%
Fragen zum Text beantworten	18%	55%	27%	-	-
Authentisches Lesematerial	-	52%	27%	12%	9%
N=33					

Zum Förderschwerpunkt „Sprechen“ wurden die Übungen Gelesenes mündlich vortragen, mit den Mitschülerinnen und Mitschülern über Gelesenes zu sprechen und Satzspiele zu Alltagssätzen gezählt. Bevorzugt wurde im Förderunterricht „Gelesenes vortragen“ und „über Gelesenes sprechen“ behandelt.³⁸⁰

³⁷⁹ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Hauptaussagen identifizieren 2,03, Verständnis des Gelesenen abklären 2,12, Gelesenes mit Erfahrungen vergleichen 2,67, Voraussagen im Text machen 2,91, Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen ziehen 2,88, Stil und Struktur beschreiben 3,48, Fragen zum Text beantworten 2,09 und authentische Lesematerial bearbeiten 2,79.

³⁸⁰ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Gelesenes vortragen 2,48, über Gelesenes sprechen 2,52 und Satzsprachspiele zu Alltagssätzen 3,24.

Tabelle 34: Fördermaßnahme Schwerpunkt „Sprechen“

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Gelesenes vortragen	6%	55%	24%	15%	-
über Gelesenes sprechen	6%	49%	36%	6%	3%
Satzsprachspiele zu Alltagssätzen	12%	18%	24%	24%	22%

N=33

Zum Förderschwerpunkt „Wortschatzarbeit“ wurden erfasst: Wortschatzübungen sowie Übungen um neue Wörter aktiv im Text zu erschließen und sich Wortbildungsregeln bewusst zu machen. Alle drei Übungsformen wurden von den Lehrkräften im Förderunterricht gleich berücksichtigt.³⁸¹

Tabelle 35: Fördermaßnahme Schwerpunkt „Wortschatzarbeit“

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Wortschatzübungen	9%	46%	30%	15%	-
neue Wörter im Text erschließen	6%	55%	15%	24%	-
Wortbildungsstrategien	3%	55%	24%	18%	-

N=33

Zum Förderschwerpunkt „Grammatik/Hörverstehen/Phonetik“ wurden zusammengefasst: Grammatikregeln erarbeiten, das Genus kennzeichnen, einen Text hören und hiernach Fragen beantworten sowie Hör- und Aussprechübungen zu Einzellauten. Bevorzugt wurden Übungen zum Genus im Förderunterricht eingesetzt.³⁸²

Tabelle 36: Fördermaßnahmen Schwerpunkte „Grammatik“, „Hörverstehen“ und „Phonetik“

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Grammatikregeln erarbeiten	-	6%	46%	33%	15%
Genus kennzeichnen	-	40%	30%	18%	12%
Hörtext mit Fragen	-	21%	43%	15%	21%
Aussprache/Hörübungen	3%	12%	30%	30%	24%

N=33

Die Berücksichtigung der einzelnen Fördermaßnahmen im Förderunterricht³⁸³ korrelieren stark miteinander. Sehr starke Korrelationen lagen zwischen der Häufigkeit des Einsatzes der

³⁸¹ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Wortschatzübungen 2,52, neue Wörter im Text erschließen 2,58 und Wortbildungsstrategien 2,58.

³⁸² Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Grammatikregeln erarbeiten 3,58, Genus kennzeichnen 3,03, Hörtext mit Fragen 3,36 und Aussprache und Hörübungen 3,61.

³⁸³ Stark berücksichtigt wurden gemäß der arithmetischen Mittel die Übungen „Hauptaussagen des Textes identifizieren“ (2,03), „Fragen zum Text beantworten“ (2,09), „Verständnis des Gelesenen erklären“ (2,12), „Material

Übungen „Hauptaussagen im Text identifizieren“ und „Textverständnis abklären“,³⁸⁴ zwischen „Vergleich des Gelesenen mit eigenen Erfahrungen“ und „Voraussagen im Text machen“³⁸⁵ sowie „Verallgemeinerungen des Gelesenen“,³⁸⁶ zwischen „Voraussagen im Text tätigen“ und „Verallgemeinerung des Gelesenen“,³⁸⁷ „Wortschatzerweiterungsübungen“³⁸⁸ sowie „Satzsprachspiele“,³⁸⁹ zwischen „Verallgemeinerung des Gelesenen“ und „Erschließen neuer Wörter aus einem Text“³⁹⁰ und zwischen „Wortschatzerweiterungsübungen“ und „Übungen zum Erschließen neuer Wörter aus einem Text“³⁹¹ vor.

Da der Förderunterricht die Lese-Rechtschreibfertigkeiten verbessern soll, war zu erwarten, dass insbesondere Bereiche gefördert wurden, in denen die Kinder Schwächen aufwiesen. Zur Überprüfung wurden Zusammenhänge zwischen den Testergebnissen und den eingesetzten Übungsformen untersucht. Erwartet wurde, dass bei Kindern mit niedrigen Werten im Bereich „Lesen“ Übungen zur „Textrezeption“ eingesetzt wurden und bei Kindern mit niedrigen Werten im Bereich „Rechtschreiben“ Übungen zur „Rechtschreibung“. Bei Kindern, die niedrige Werte im Bereich der „Alphabetischen Strategie“ aufweisen, sollten „Hör- und Aussprechübungen zu Einzellauten“, bei Kindern mit niedrigen Werten im Bereich „Orthographischen Strategie“ Übungen zu „Fehlerschwerpunkten“ und bei Kindern mit niedrigen Werten in „Morphematischen Strategie“ Übungen zu „Wortbildungsstrategien“ bevorzugt eingesetzt werden.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt darstellen: Schülerinnen und Schüler, die in der WLLP einen niedrigen Prozentrangwert erzielten und somit eher im „Risikobereich“ oder im „Bereich der deutlichen Schwäche“ für die „Lesegeschwindigkeit auf Wortebene“ lagen, hatten im Förderunterricht eher die Aufgaben „Diktate zu schreiben“, „Fehlerschwerpunkte zu bearbeiten“ und sich „Wortbildungsstrategien bewusst zu machen“; seltener sollten sie „Schreib-

zu Fehlerschwerpunkten bearbeiten“ (2,21), „Abschreibübungen“ (2,45), Schülerin/Schüler „trägt Gelesenes mündlich vor“ (2,48). Wenig Berücksichtigung fanden folgende Aufgaben: „Generatives Schreiben“ (4,45), „Diktate schreiben“ (3,70), „Hör- und Ausspracheübungen zu Einzellauten“ (3,61), „Grammatikregeln erarbeiten“ (3,58) und „Schreibkonferenzen“ (3,55).

³⁸⁴ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,849**.

³⁸⁵ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,707**.

³⁸⁶ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,765**.

³⁸⁷ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,787**.

³⁸⁸ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,703**.

³⁸⁹ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,724**.

³⁹⁰ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,782**.

³⁹¹ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,775**.

konferenzen abhalten“.³⁹² Kinder, die einen niedrigeren Wert im Stolperwörter Test erreichten und somit eher im Bereich „Textverständnis auf Satzebene“ im „Risikobereich“ oder im „Bereich der deutlichen Schwäche“ abschnitten, erhielten von den Lehrkräften eher Aufgaben zur „Fehlerschwerpunkten im Rechtschreibbereich“.³⁹³ Schülerinnen und Schüler, die in der Hamburger Schreibprobe einen niedrigen Wert im Bereich „richtig geschriebene Wörter“ erreichten und in diesem Bereich eher im „Risikobereich“ oder im „Bereich der deutlichen Schwäche“ lagen, bekamen von ihren Lehrkräften im Förderunterricht eher die Aufgabe „Texte abzuschreiben“ und „Kennzeichnung des Genus“ vorzunehmen; sie sollten hingegen seltener „Fragen zu einem gelesenen Text beantworten“.³⁹⁴ Für die Testergebnisse im Bereich der „Graphemtreffer“, der „Alphabetischen“ und „Orthographischen Strategien“ konnten keine Korrelation mit Übungsformen im Förderunterricht herausgestellt werden. Schülerinnen und Schüler, die im Bereich der „Morphematischen Strategie“ eher niedrige Werte im Prozentrang erhielten und somit für die Fertigkeit „Wörter auf Wortbedeutungen“ zurückzuführen und „Wörter nach Wortbausteinen zu durchgliedern“ eher im „Risikobereich“ und im „Bereich der deutlichen Schwäche“ lagen, erhielten von den Lehrkräften im Förderunterricht weniger Aufgaben zur „Beschreibung des Textstils und der Textstruktur“ und sollten seltener „Fragen zu einem gelesenen Text beantworten“.³⁹⁵ Schülerinnen und Schüler, die im Bereich der „Wortübergreifenden Strategie“ eher niedrige Werte im Prozentrang erzielten und somit im Bereich der „Einbeziehung des Satzes oder des Textes in die Rechtschreibung“ im „Risikobereich“ oder im „Bereich der deutlichen Schwäche“ lagen, waren im Förderunterricht aufgefordert mehr „Abschreibübungen“ zu machen.³⁹⁶

Die Lehrkräfte setzten vielfältige, auf verschiedene Lernschwächen ausgerichtete Übungsformen im Förderunterricht ein. Die Auswahl der Übungsformen und die Häufigkeit, mit der sie bei Förderkindern zum Einsatz kamen, standen jedoch in den meisten Fällen nicht in einem statistisch nachweisbaren Zusammenhang zu den, über die standardisierten Testverfahren ermittelten, sprachlichen Schwächen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Dieses Ergebnis zeigt, dass die durch Testverfahren ermittelten Schwächen und die Beurteilung der Lehrpersonen voneinander abweichen.

³⁹² Die Korrelationskoeffizienten betragen für die Übung Diktate schreiben ,495**, Schreibkonferenzen -,364*, Fehlerschwerpunkte ,609** und Wortbildungsstrategien ,365*.

³⁹³ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,381*.

³⁹⁴ Die Korrelationskoeffizienten betragen für die Übung Texte abschreiben ,580**, Fragen zum Text -,346* und Genuskennzeichen ,362*.

³⁹⁵ Die Korrelationskoeffizienten betragen für die Übung Stil und Struktur festlegen -,378 und Fragen zum Text beantworten -,390*.

³⁹⁶ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,383*.

Zu erwarten war, dass zwischen den erteilten Fördermaßnahmen und den Beurteilungen der Lehrkräfte in Form der letzten Zeugnisnoten ein Zusammenhang besteht. Kinder, die eine schlechtere Note im Bereich Lesen auf dem letzten Zeugnis hatten, erhielten eher Übungen zur „Textrezeption“ im Förderunterricht. Für Schülerinnen und Schüler mit einer schlechteren Note im „Rechtschreiben“ ist ein Übungsschwerpunkt im Bereich Rechtschreiben zu erwarten. Schülerinnen und Schüler, die eine schlechtere Note im Bereich „Sprachgebrauch“ erzielten, sollten eher Übungen aus dem Bereich „Textproduktion“, „Sprechen“, „Wortschatz“ und „Grammatik“ erhalten. Bei der Überprüfung konnte nur ein statistisch relevanter Zusammenhang zwischen Zeugnisnoten und Fördermaßnahmen nachgewiesen werden. Kinder, die eine bessere Note im Bereich „Rechtschreiben“ auf dem letzten Zeugnis hatten, bekamen seltener die Aufgabe im Förderunterricht, etwas als Reaktion auf Gelesenes zu schreiben.³⁹⁷

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Fördermaßnahmen mit vielfältigen Übungsformen gestaltet wurden; die Häufigkeit mit der eine Übung, die einem bestimmten Förderschwerpunkt zugeordnet werden kann, stattfand, stand jedoch nicht in einem statistisch nachweisbaren Zusammenhang zu den über standardisierte Testverfahren oder über die durch Zeugnisnoten ausgedrückten Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Auf faktorenanalytischer Ebene konnten mittels Dimensionsreduzierung keine aussagekräftigen Komponenten zugeordnet werden.

2.5.4.1. Förderpläne, Förderziele und Lernzielkontrollen

Fördermaßnahmen sollten individuelle Lernpläne und Lernziele zugrunde liegen. Für die 33 Kinder, die Förderunterricht erhielten, erfolgte nur bei 14 Kindern die Erstellung eines individuellen Förderplans, der laut Aussagen der Lehrkräfte bei zehn Kindern nach Bedarf und bei den übrigen in festgelegten zeitlichen Abständen erstellt wurde. Acht der 33 Kinder, die Förderunterricht erhielten, wurden über ihre Lernziele informiert. Bei sieben Förderkindern bekamen die Eltern Informationen darüber, an welchen Lernzielen ihr Kind im Förderunterricht arbeitet. Die Informationen wurden teils schriftlich, teils mündlich oder auf Nachfrage der Eltern erteilt. Die Informationen, die an die Eltern gegeben wurden, dienten laut Aussagen aller sieben Lehrpersonen einerseits dazu, die Eltern darüber aufzuklären, dass die Schule sich bemüht, ihr Kind zu unterstützen und andererseits um die häusliche Unterstützung anzuregen. Die Informationen zum Lernfortschritt erhielten die Eltern von den meisten Lehrkräften ein-

³⁹⁷ Der Korrelationskoeffizient beträgt $-0,411^*$.

bis dreimal pro Jahr.³⁹⁸ Sechs Lehrpersonen gaben an, dass sie generell nicht über die Lernziele informieren.³⁹⁹ Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen dokumentierte den Lernfortschritt des Kindes anhand von diagnostischen Tests.⁴⁰⁰

Bei zwei Kindern wurde der erteilte Förderunterricht eingestellt, weil die Lehrerkapazitäten für den Förderunterricht fehlten. Fünf Kinder, die laut Aussagen der Lehrpersonen einen Förderbedarf im sprachlichen Bereich aufwiesen, erhielten keinen Förderunterricht. Ein Kind war vom Förderunterricht ausgenommen, weil an der Schule kein Förderunterricht angeboten wurde. Für vier Kinder gab es keinen Förderunterricht, weil keine Lehrerkapazität vorhanden war.

2.5.4.2. Sprachliche Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler

Das Stärke-Schwäche-Profil der Schülerinnen und Schüler wurde über die Häufigkeit der Fehler im Bereich Rechtschreiben und Lesen ermittelt. Laut Aussagen der Lehrkräfte machten die Kinder häufiger Fehler im Bereich der Dehnung, der Schärfung, der Groß- und Kleinschreibung; sie lasen zu langsam und konnten den Sinn des Gelesenen oft nicht wiedergeben. Den Kindern wurden seltener Fehler im Einhalten der Buchstabenfolgen, durch Hinzufügung von überflüssigen Wortteilen oder Wörtern und durch Verlust des Zeilenbeginns zugeschrieben.⁴⁰¹ Die Bestimmung der Fehlerhäufigkeit der Fehlertypen „Hinzufügung von Wörtern oder Wortteilen“, „Verlust des Zeilenbeginns“, „Verwechslung semantisch ähnlicher Wörter“ und „Störung der akustischen Differenzierung“ konnte von einigen Lehrkräften nicht vorgenommen werden.

³⁹⁸ 58% der Lehrkräfte informierten die Eltern ein- bis dreimal im Jahr über den Lernfortschritt des Kindes. 9% informierten die Eltern ein- bis zweimal pro Monat und 30% gaben vier- bis sechsmal im Jahr Auskunft über den Lernfortschritt des Kindes. Eine Lehrperson informierte die Eltern nie über den Lernfortschritt.

³⁹⁹ Teils weil die Informationen zeitintensiv seien (2 Fälle), die Eltern keine Nachfragen stellten (1 Fall) oder weil sie kein Interesse am Förderunterricht bekundeten (1 Fall), die Eltern ihr Kind kaum unterstützen könnten (1 Fall) oder die Eltern unzureichende Deutschkenntnisse aufweisen (3 Fälle). Bei diesem Item war eine Mehrfachnennung möglich.

⁴⁰⁰ 55% dokumentieren anhand von diagnostischen Tests. 49% zieht einen Beobachtungsbogen zur Lesekompetenz zur Dokumentation heran. 46% der Lehrkräfte arbeitet mit einem Diagnosediktat und 58% verlassen sich auf ihre eigene Einschätzung. Die Möglichkeiten des Portfolios (21%), der Rechtschreib- und Lesepässe (18%), des Erreichens festgelegter Lernziele (30%) oder anderer Dokumentationsmethoden (12%) werden nachrangig eingesetzt.

⁴⁰¹ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Fehler bei Dehnung 2,28, Fehler bei Schärfung 2,37, Fehler bei S-Lauten 2,60, Fehler bei Groß- und Kleinschreibung 2,42, Fehler bei Buchstabenreihenfolge 3,30, Ersetzen und Vertauschen von Buchstaben 3,12, Wörter oder Wortteile hinzufügen 3,36, Verlust des Zeilenbeginns 3,26, Gelesenes kann nicht wiedergegeben werden 2,75, semantisch ähnliche Wörter verwechseln 3,00, verlangsamtes Lesetempo 2,57, Verlust der aktuellen Leseposition 3,08 und Störung der akustischen Unterscheidung 2,96.

Tabelle 37: Häufigkeit der Fehlertypen laut Einschätzung der befragten Lehrkräfte

	sehr oft	oft	selten	nie	weiß nicht
Fehler bei Dehnung	15%	48%	31%	6%	-
Fehler bei Schärfung	13%	42%	39%	6%	-
Fehler bei S-Lauten	11%	28%	48%	11%	2%
Fehler bei Groß-/Kleinschreibung	11%	39%	44%	4%	2%
Fehler bei Buchstabenreihenfolge	2%	20%	18%	52%	8%
Ersetzen/Vertauschen von Buchstaben	7%	17%	26%	43%	7%
Wortteile/Wörter hinzugefügt	2%	7%	35%	43%	13%
Verlust Zeilenbeginn	-	13%	37%	35%	15%
Gelesenes kann nicht wiedergeben werden	13%	22%	39%	24%	2%
semantisch ähnliche Wörter verwechselt	4%	20%	35%	28%	13%
verlangsamtes Lesetempo	17%	33%	18%	26%	6%
Verlust der aktuellen Leseposition	6%	15%	37%	33%	9%
Störung akustischer Unterscheidung	13%	13%	28%	35%	11%

N=54

Die von den Lehrkräften zugeschriebenen Fehlerarten korrelieren stark untereinander. Dies zeigt, dass die Fehlertypen bei einigen Kindern verstärkt und bei anderen Kindern seltener beobachtbar sind.

Tabelle 38: Korrelationen der Häufigkeit der Fehlertypen laut Einschätzung der befragten Lehrkräfte⁴⁰²

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Fehler bei Dehnung (1)		,943**	,748**	,327*	,146	,451**	,395**	,235	,264	,444**	,336*	,369**	,315*
N		52	53	53	50	50	47	46	53	47	51	49	48
Fehler bei Schärfung (2)			,750**	,371**	,197	,490**	,387**	,275	,290*	,409**	,348*	,360*	,298*
N			52	51	49	48	45	46	51	45	49	47	46
Fehler bei S-Lauten (3)				,417**	,201	,472**	,513**	,452**	,445**	,458**	,353*	,372**	,404**
N				52	50	49	46	46	52	46	50	48	47
Fehler bei Groß-/Kleinschreibung (4)					,336*	,401**	,119	,307*	,327*	,066	,394**	,0450	,395**
N					49	50	46	46	53	46	51	49	47
Fehler bei Buchstabenreihenfolge (5)						,830**	,384*	,538**	,703**	,396**	,676**	,439**	,565**
N						47	44	45	49	44	47	46	46
Ersetzen/Vertauschen von Buchstaben (6)							,544**	,561**	,755**	,424**	,578**	,569**	,539**
N							45	44	50	43	48	46	45
Wortteile/Wörter hinzugefügt (7)								,422**	,474**	,563**	,305*	,497**	,482**
N								42	46	41	44	42	41
Verlust Zeilenbeginn (8)									,706**	,354*	,531**	,638**	,559**
N									46	41	44	43	42
Gelesenes kann nicht wiedergeben werden (9)										,322*	,640**	,638**	,462**
N										46	51	49	47
semantisch ähnliche Wörter verwechselt (10)											,187	,236	,509**

⁴⁰² Die unterschiedlichen Größen der Stichproben gehen darauf zurück, dass die Befragten angeben konnten, sie wissen nicht, ob dieser Fehlertyp bei den Schülerinnen und Schülern vorkomme. Die „weiß nicht“ Antworten wurden in den Korrelationen nicht berücksichtigt.

N	45	43	44
verlangsamtes Lesetempo (11)		,595**	,564**
N		48	45
Verlust aktuelle Leseposition (12)			,398**
N			44
Störung akustischer Unterscheidung (13)			
N			

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
 *. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Zu erwarten war, dass die von den Lehrkräften zugeschriebenen Fehlerhäufigkeiten der Kinder mit den Testergebnissen korrelieren. Für die Lesetestergebnisse und den Fehlertypen im Bereich Lesen lagen Korrelationen für die Lesegeschwindigkeit und für das Leseverständnis vor.⁴⁰³ Für die Häufigkeit der Rechtschreibfehler und den Testergebnissen der Hamburger Schreibprobe konnten ebenfalls zahlreiche Korrelationen aufgezeigt werden.

Tabelle 39: Zusammenhang von Einstufung der Fehlerhäufigkeiten und Einstufung der Testergebnisse

Korrelation nach Pearson	WLLP	Stolperwörter-Lesetest	HSP „richtige Wörter“	HSP „Graphem-treffer“	HSP „alpha-betische Strategie“	HSP „orthographische Strategie“	HSP „morphematische Strategie“	HSP „wortübergreifende Strategie“
Fehler bei Dehnung N=54	-,287*	-,150	-,471**	-,475**	-,236	-,360**	-,345*	-,442**
Fehler bei Schärfung N=52	-,332*	-,112	-,476**	-,454**	-,220	-,392**	-,351*	-,441**
Fehler bei S-Lauten N=53	-,232	-,041	-,322*	-,328*	-,103	-,258	-,337*	-,363**
Fehler bei Groß-/Kleinschreibung N=53	-,306*	-,070	-,275*	-,252	-,188	-,175	-,168	-,215
Fehler bei Buchstabenreihenfolge N=50	-,332*	-,498**	-,442**	-,349*	-,306*	-,375**	-,245	-,119
Ersetzen/Vertauschen von Buchstaben N=50	-,262	-,478**	-,420**	-,373**	-,402**	-,325*	-,317*	-,241
Wortteile/Wörter hinzugefügt N=47	-,088	-,392**	-,493**	-,408**	-,317*	-,292*	-,348*	-,402**
Verlust Zeilenbeginn N=46	-,250	-,226	-,209	-,093	-,139	-,198	-,115	-,194
Gelesenes kann nicht wiedergegeben werden N=53	-,427**	-,437**	-,275*	-,221	-,366**	-,168	-,228	-,184
semantisch ähnliche Wörter verwechselt N=47	-,148	-,223	-,278	-,347*	-,103	-,305*	-,163	-,235
verlangsamtes Lesetempo N=51	-,406**	-,458**	-,472**	-,446**	-,361**	-,352*	-,465**	-,273
Verlust aktuelle Leseposition N=49	-,184	-,242	-,204	-,117	-,225	-,041	-,063	-,181
Störung akustischer Unterscheidung N=48	-,258	-,485**	-,510**	-,513**	-,246	-,567**	-,512**	-,312*

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

⁴⁰³ Für diese Fehlertypen liegen auch Korrelationen mit Rechtschreibfehlern vor. Wenn Schülerinnen und Schüler bereits beim Dekodieren von einzelnen Wörtern Probleme haben, können sie den Sinn des Gelesenen nicht oder nur mit großer Mühe erfassen; für diese Kinder sind auch eher Probleme im Bereich der Orthographie zu erwarten (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2007: 60).

Die gemessenen Lese-Rechtschreibfertigkeiten stehen demnach mit den von den Lehrkräften eingeschätzten Fehlerhäufigkeiten im Einklang. Da die Fördermaßnahmen auf das Stärke-Schwäche-Profil des Kindes abgestimmt sein sollten, wurden Korrelationen zwischen der Fehlerhäufigkeit des Kindes und der Häufigkeit der durchgeführten Förderübungen erwartet. Im Bereich der Lesefertigkeiten sollten die Fehlerschwerpunkte und die Fördermaßnahmen im Bereich „Textrezeption“ und der „Wortschatzerweiterung“ zusammenfallen.⁴⁰⁴ Folgendes konnte ermittelt werden: Kinder, deren Lehrperson angab, dass sie häufig den „Zeilenbeginn beim Lesen verlieren“, wurden im Förderunterricht häufiger veranlasst, die „Hauptaussage des Textes zu identifizieren“ und „zu erklären, was sie vom Gelesenen verstanden haben“.⁴⁰⁵ Schülerinnen und Schüler, die das „Gelesene oft nicht wiedergeben können“, waren im Förderunterricht aufgefordert, „zu erklären, was sie vom Gelesenen verstanden haben“.⁴⁰⁶ Schülerinnen und Schüler, die beim Lesen „semantisch ähnliche Wörter verwechseln“, waren im Förderunterricht eher angehalten, sich „Wortbildungsstrategien bewusst zu machen“.⁴⁰⁷ Kinder, die ein „verlangsamtes Lesetempo“ aufwiesen, wurden von ihren Lehrkräften im Förderunterricht weniger aufgefordert, „Voraussagen im Text zu machen“ und „Fragen zum Text zu beantworten“.⁴⁰⁸

Für den Zusammenhang zwischen der Förderung der Rechtschreibfertigkeiten und der von den Lehrpersonen angegebenen Fehlerhäufigkeiten wurde festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte ihnen häufige Fehler im Bereich der „Groß- und Kleinschreibung“ zuschrieben, im Förderunterricht eher aufgefordert waren, „Abschreibübungen“ zu machen. Kinder, für die ihre Lehrkräfte angaben, dass sie „Buchstaben im Wort durch andere versetzen oder diese vertauschen“ waren im Förderunterricht angehalten, Texte zu schreiben.⁴⁰⁹

Anhand der Faktorenanalyse wurden zwei Komponenten ermittelt, die den Fehlerschwerpunkten zugrunde lagen.⁴¹⁰ Die Fehlertypen, die der ersten Komponente zugerechnet wurden, basierten schwerpunktmäßig auf Defiziten in den „basalen Lesefertigkeiten“, der „Dekodierfähigkeit“ und der Unfähigkeit, die „alphabetische Rechtstrategie“ sicher anzuwenden. Dieser Faktor kann somit als „basale Lese-Rechtschreibfehler“ benannt werden.⁴¹¹ Die Fehlerschwerpunkte, die der zweiten Komponente zugerechnet wurden, basieren schwerpunktmä-

⁴⁰⁴ Leseschwache Kinder weisen auch einen Rückstand in ihrem Wortschatz auf (Klicpera, Schabmann & Gassteiger-Klicpera, 2007:262).

⁴⁰⁵ Die Korrelationskoeffizienten für den ersten Zusammenhang beträgt ,470* und für den zweiten ,543**.

⁴⁰⁶ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,447*.

⁴⁰⁷ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,485**.

⁴⁰⁸ Die Korrelationskoeffizienten für den ersten Zusammenhang beträgt -,421* und für den zweiten -,515**.

⁴⁰⁹ Der Korrelationskoeffizient für den ersten Zusammenhang beträgt ,384* und für den zweiten ,453*.

⁴¹⁰ Maß der Stichprobeneignung: ,827; Signifikanz nach Bartlett ,000.

⁴¹¹ Dieser Faktor erklärt 58% der Varianz.

ßig auf akustischen Fertigkeiten. Dieser Faktor kann als „akustisch bedingte Fehler“ benannt werden.⁴¹²

Der Index „Basale Rechtschreibfehler“⁴¹³ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler bei den S-Lauten.	1=sehr oft 4= nie
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler bei der Buchstabenreihenfolge.	1=sehr oft 4= nie
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler durch Vertauschen und Ersetzen von akustisch und visuell ähnlichen Buchstaben.	1=sehr oft 4= nie
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler, indem sie/er Wörter oder Wortteile hinzufügt.	1=sehr oft 4= nie
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler beim Auffinden des Zeilenbeginns.	1=sehr oft 4= nie
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler durch die Unfähigkeit Gelesenes wiederzugeben.	1=sehr oft 4= nie
Die Schülerin oder der Schüler zeigt ein verlangsamtes Lesetempo.	1=sehr oft 4= nie
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler durch Verlust der aktuellen Leseposition.	1=sehr oft 4= nie
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler aufgrund von Störungen in der akustischen Unterscheidung von Buchstaben und Wörtern.	1=sehr oft 4= nie
Minimale Punktzahl=9 – Maximale Punktzahl=36	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr hohe Fehlerdichte (9-14)	3	9%
Hohe Fehlerdichte (15-20)	2	6%
Mäßige Fehlerdichte (21-25)	10	29%
Geringe Fehlerdichte (26-30)	9	27%
Keine Fehler (31-36)	10	29%
Gesamt	34	100%

Cronbachs Alpha= ,931

Der Index verdeutlicht, dass über die Hälfte der Lehrkräfte für die Schülerin oder den Schüler eine geringe Fehleranzahl oder keine Fehler im Bereich der „basalen Lese-Rechtschreibfehler“ angaben.

Der Index „akustisch bedingte Fehler“⁴¹⁴ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler bei der Dehnung.	1=sehr oft 4= nie
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler bei der Schärfung.	1=sehr oft 4= nie
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler bei den S-Lauten.	1=sehr oft 4= nie
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler, indem sie/er Wörter oder Wortteile hinzufügt.	1=sehr oft 4= nie
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler, indem sie/er semantisch ähnliche Wörter verwechselt.	1=sehr oft 4= nie
Die Schülerin oder der Schüler macht Fehler aufgrund von Störungen in der akustischen Unterscheidung von Buchstaben und Wörtern.	1=sehr oft 4= nie
Minimale Punktzahl=6 – Maximale Punktzahl=24	

⁴¹² Dieser Faktor erklärt 9% der Varianz.

⁴¹³ Die Stichprobe für diesen Index liegt bei 34, weil die Lehrkräfte für die übrigen Schülerinnen und Schüler bei den Fehlerschwerpunkten die Antwort „weiß nicht“ angegeben haben.

⁴¹⁴ Die Stichprobe für diesen Index liegt bei 37, weil die Lehrkräfte für die übrigen Schülerinnen und Schüler bei den Fehlerschwerpunkten die Antwort „weiß nicht“ angegeben haben.

	Häufigkeit	Prozent
Sehr hohe Fehlerdichte (6-9)	4	11%
Hohe Fehlerdichte (10-13)	4	11%
Mäßige Fehlerdichte (14-16)	9	24%
Geringe Fehlerdichte (17-20)	15	40%
Keine Fehler (21-24)	5	14%
Gesamt.	37	100%

Cronbachs Alpha= ,857

Der Index verdeutlicht, dass über die Hälfte der Lehrkräfte für die Schülerin oder den Schüler eine geringe Fehleranzahl oder keine Fehler im Bereich der „akustisch bedingten Fehler“ angab.

Die Indices korrelieren mit den letzten Zeugnisnoten im Bereich Sprache. Schülerinnen und Schüler, die laut Aussagen der Lehrkräfte sehr viele „basale Lese-Rechtschreibfehler“ und „akustisch bedingte Fehler“ machen, bekamen eine schlechtere Note in den sprachlichen Bereichen auf dem letzten Zeugnis.

Tabelle 40: Zusammenhang der Indexe zu den Fehlertypen und der Noten im Bereich Sprache auf dem letzten Zeugnis⁴¹⁵

Korrelation nach Pearson	Note Deutsch	Note Sprachgebrauch	Note Lesen	Note Rechtschreiben
Index "Basale Lese-Rechtschreibfehler	-,591**	-,591**	-,556**	-,644**
N	34	34	34	34
Index "Akustisch bedingte Fehler	-,516**	-,516**	-,502**	-,574**
N	37	37	37	37

**, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Fehlerindizes stehen zudem mit der Empfehlung für die weiterführende Schule sowie mit der Bewertung der allgemeinen Schulleistungen des Kindes im Einklang. Schülerinnen und Schüler, denen sehr viele „basale Lese-Rechtschreibfehler“ und „akustisch bedingte Fehler“ unterliefen, wurden eher an eine Schule empfohlen, die keinen höheren Schulabschluss ermöglicht. Diese Gruppe von Kindern wurde von ihren Lehrkräften auch eher als „allgemein leistungsschwach“ eingestuft.⁴¹⁶

⁴¹⁵ Die Stichproben für diese Indexe liegen bei 34 und 37, weil die Lehrkräfte für die übrigen Schülerinnen und Schüler bei den Fehlerschwerpunkten die Antwort „weiß nicht“ angegeben haben.

⁴¹⁶ Ob die oben genannten Indexe einen Einfluss darauf haben, ob eine Schülerin oder ein Schüler eine Klasse wiederholen musste, wurde überprüft. Beim Vergleich der Mittelwerte fällt auf, dass die Mittelwerte beider Indexe für die Gruppe der Kinder, die eine Klasse wiederholen mussten niedriger sind als für die Gruppe, die die Grundschule ohne Schulzeit verlängernde Maßnahme durchliefen. Der Unterschied ist jedoch nicht gegen den Zufall abzusichern.

Tabelle 41: Zusammenhang der Indexe zu den Fehlertypen und den Übergangsempfehlungen sowie der Bewertung der allgemeinen Schulleistungen des Kindes

Korrelation nach		
Pearson	Übergangsempfehlung	allgemeine Schulleistungsbewertung
Index "Basale Lese-Rechtschreibfehler"	-,737**	-,802**
N	34	34
Index "Akustisch bedingte Fehler"	,631**	,651**
N	37	37

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Ob die oben genannten Indices zu den Fehlertypen einen Einfluss darauf haben, wann einer Schülerin oder einem Schüler Förderbedarf im Bereich Sprache zugesprochen wurde, wurde überprüft. Beim Vergleich der Mittelwerte fiel auf, dass die Mittelwerte beider Indices für die Gruppe der Kinder, die von den befragten Lehrkräften als förderbedürftig im sprachlichen Bereich angesehen wurden, niedriger sind als für die Gruppe, die nicht förderbedürftig sein soll. Insbesondere für den Index „basale Lese-Rechtschreibfehler“ ist der Unterschied der Mittelwerte hoch.

Tabelle 42: Mittelwertvergleich für die Kinder, die als förderbedürftig gelten und die Kinder, die nicht förderbedürftig sein sollen in Bezug auf Höhe der Fehler im basalen Lese-Rechtschreibbereich und im akustischen Bereich

Gruppenstatistiken				
Förderbedarf bestand	N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig) ⁴¹⁷
Index "basale Lese-Rechtschreibfehler" ja	24	23,5	5,7	,000
nein	10	33,4	3,3	,000
Index "akustisch bedingte Fehler" ja	24	14,7	3,9	,002
nein	13	18,9	2,6	,001

Anhand des T-Tests bei unabhängigen Stichproben wurde gezeigt, dass sich die beiden Gruppen für den Index „basale Lese-Rechtschreibfehler“ und „akustisch bedingte Fehler“ unterscheiden.⁴¹⁸ Kinder, von denen ihre Lehrkräfte aussagten, dass sie eher mehr „basale Lese-Rechtschreibfehler“ und „akustisch bedingte Fehler“ machten, wurden von ihnen häufiger als förderbedürftig im sprachlichen Bereich angesehen. Der Test zum Mittelwertvergleich ist für beide Indexe signifikant.

⁴¹⁷ Blau unterlegte Zeile: Varianzen sind gleich; zweite Zeile: Varianzen sind nicht gleich.

⁴¹⁸ Der Levene-Test ist nicht signifikant; die Werte liegen über 0,05.

Zum sprachlichen Verständnis des Unterrichtsgeschehens schätzten die Lehrkräfte ein, dass der größte Teil der Kinder „einfache Arbeitsanweisungen“ und „im Unterricht alles“ verstehen können.⁴¹⁹ Dass die Kinder „komplizierte Arbeitsanweisungen“, „längere Ausführungen und Sachkundethemen“ verstehen, wurde jedoch von den Lehrkräften teilweise angezweifelt.⁴²⁰ Die Lehrkräfte gingen davon aus, dass die Kinder teilweise nicht nachfragen, wenn sie im Unterricht etwas nicht verstanden haben.⁴²¹

Tabelle 43: Einschätzung <sprachliches Verständnis des Unterrichtsstoffes> vonseiten der Lehrkräfte

	stimmt voll	stimmt eher	stimmt teils-teils	stimmt weniger	stimmt gar nicht
versteht alles im Unterricht	22%	43%	28%	7%	-
versteht einfache Arbeitsanweisungen	54%	35%	11%	-	-
versteht komplizierte Arbeitsanweisungen	11%	21%	24%	33%	11%
versteht längere Ausführungen	5%	28%	26%	33%	4%
versteht Sachkundethemen	17%	15%	40%	26%	2%
fragt nach	11%	22%	26%	32%	9%
N=54					

Da die Lehrkräfte den Kindern teilweise einen hohen Förderbedarf im Bereich Sprachgebrauch und bei der Einschätzung, was die Schülerinnen und Schüler im Unterricht verstehen, Verständnisprobleme eingeräumt haben, war ein Zusammenhang der Einschätzung des „Verständnisses des Unterrichtsgeschehens“ und der „Maßnahmen zur Verbesserung des Hörverstehens und Sprechens“ im Förderunterricht zu erwarten. Eine schwache Korrelation konnte nachgewiesen werden. Schülerinnen und Schüler, bei denen die Lehrperson keine „Verständnisprobleme“ im Sachunterricht annahm, wurden im Förderunterricht eher dazu angehalten, „Satzsprachspiele zu Alltagssätzen“ zu machen.⁴²²

Die Lehrkräfte sprachen den Kindern weniger Fehlertypen im Bereich „Grammatik“ zu. Die Schülerinnen und Schüler neigten weniger dazu, Endungen zu verschleifen⁴²³ und Verben falsch zu konjugieren;⁴²⁴ sie gehen jedoch davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler weniger imstande sind, das Präteritum richtig zu konjugieren und Nomen richtig zu deklinieren.⁴²⁵

⁴¹⁹ Die arithmetischen Mittel liegen bei 1,57 und bei 2,2.

⁴²⁰ Die arithmetischen Mittel liegen bei 3,13, 2,94 und 2,81.

⁴²¹ Das arithmetische Mittel liegt bei 3,06.

⁴²² Der Korrelationskoeffizient beträgt ,379*. Die Tabelle befindet sich im Anhang.

⁴²³ Kinder mit Migrationshintergrund mit „verdeckten Sprachschwierigkeiten (Knapp, 1999) greifen zu Tarn- und Vermeidungsstrategien, wie undeutliche Aussprache, schnelles Sprechtempo, Verschlucken von Endungen und ähnlichen Strategien.

⁴²⁴ Die arithmetischen Mittel liegen bei 3,24 und 3,07.

⁴²⁵ Die arithmetischen Mittel liegen bei 3,44 und 3,31.

Tabelle 44: Einschätzung <Bereich Grammatik> vonseiten der Lehrkräfte

	stimmt voll	stimmt eher	stimmt teils-teils	stimmt weniger	stimmt gar nicht
verschleift Endungen	6%	11%	46%	28%	9%
konjugiert Verben nicht richtig	7%	28%	28%	24%	13%
verwendet Präteritum falsch	-	19%	28%	44%	9%
dekliniert Nomen richtig	4%	18%	30%	39%	9%
N=54					

Zum Zusammenhang zwischen der Fehlerzuschreibung im Bereich Grammatik und der akustischen Differenzierung sowie den Übungen zur Grammatik und Phonetik im Förderunterricht konnte festgestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler, die nach Angaben ihrer Lehrkräfte „geläufige Verben nicht korrekt konjugieren“ und Probleme haben „akustisch ähnliche Wörter und Buchstaben zu unterscheiden“, im Förderunterricht häufiger dazu aufgefordert wurden, Übungen zu „Artikelkennzeichnungen“ vorzunehmen.⁴²⁶

Anhand der Faktorenanalyse wurden vier Komponenten ermittelt, die der Einschätzung des sprachlichen Verständnisses und der grammatischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte zugrunde liegen.⁴²⁷ Der erste Faktor wurde als „sichere Zweitsprachverwendung“ interpretiert. Die Schülerin und der Schüler konnten dem Unterrichtsstoff sprachlich folgen und verfügten über gute Grammatikkenntnisse im Bereich der Verben.⁴²⁸ Der zweite Faktor wurde als „unsichere Zweitsprachverwendung“ gedeutet. Dem Kind fehlten basale Grammatikkenntnisse und es machte nicht von der Möglichkeit Gebrauch, durch Nachfragen sein Unterrichtsverständnis zu erhöhen.⁴²⁹ Der dritte Faktor wurde als „gute Grammatikbasis“⁴³⁰ und der vierte als „bewusster Zweitspracherwerb“ aufgefasst.⁴³¹

Der Index „sichere Zweitsprachverwendung“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schülerin/der Schüler versteht alles, was im Unterricht gesprochen wird.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler versteht einfache Arbeitsanweisungen.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler versteht komplizierte Arbeitsanweisungen.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler versteht längere Ausführungen und Erklärungen.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler versteht Sachkundethemen vollständig.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler verschleift Endungen.	1=gar nicht 5=voll (umgepolt)

⁴²⁶ Der Korrelationskoeffizient für den ersten Zusammenhang beträgt ,409* und für den zweiten Zusammenhang ,563**.

⁴²⁷ Maß der Stichprobeneignung: ,786/ Signifikanz nach Bartlett ,000. Die Tabelle „Faktorenanalyse der Fehlertypen und Übungen im Bereich Grammatik und Phonetik“ befindet sich im Anhang.

⁴²⁸ Dieser Faktor erklärt 44% der Varianz.

⁴²⁹ Dieser Faktor erklärt 13% der Varianz.

⁴³⁰ Dieser Faktor erklärt 11% der Varianz.

⁴³¹ Dieser Faktor erklärt 10% der Varianz.

Die Schülerin/der Schüler konjugiert geläufige Verben nicht korrekt.	1=gar nicht 5=voll (umgepolt)
Minimale Punktzahl=7 – Maximale Punktzahl=35	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr hohe Übereinstimmung (7-12)	7	13%
Hohe Übereinstimmung (13-18)	5	9%
Mäßige Übereinstimmung (19-23)	16	30%
Geringe Übereinstimmung (24-29)	13	24%
Keine Übereinstimmung (30-35)	13	24%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=,912

Der Index verdeutlicht, dass fast die Hälfte der Lehrkräfte der Schülerin oder dem Schüler eine „sichere Zweitsprachverwendung“ abspricht.

Der Index „unsichere Zweitsprachverwendung“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schülerin/der Schüler fragt nicht nach, wenn sie/er etwas nicht verstanden hat.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler konjugiert geläufige Verben nicht korrekt.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=2 – Maximale Punktzahl=10	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr hohe Übereinstimmung (2-3)	7	13%
Hohe Übereinstimmung (4-5)	5	28%
Mäßige Übereinstimmung (6)	16	9%
Geringe Übereinstimmung (7-8)	13	41%
Keine Übereinstimmung (9-10)	13	9%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=,611

Der Index verdeutlicht, dass die Hälfte der Lehrkräfte der Kinder keinen oder kaum eine „unsichere Zweitsprachverwendung“ zusprach.

Der Index „gute Grammatikbasis“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schülerin/der Schüler verwendet die Formen des Präteritums von Verben richtig.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler dekliniert Nomen korrekt.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=2 – Maximale Punktzahl=10	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr hohe Übereinstimmung (2-3)	-	-
Hohe Übereinstimmung (4-5)	10	19%
Mäßige Übereinstimmung (6)	12	22%
Geringe Übereinstimmung (7-8)	27	50%
Keine Übereinstimmung (9-10)	5	9%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=,459

Der Index verdeutlicht, dass über die Hälfte der Lehrkräfte der Schülerin oder dem Schüler eine „gute Grammatikbasis“ abspricht.

Das Statement „bewusster Zweitspracherwerb“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schülerin/der Schüler korrigiert sich selbst, um die sprachliche Form ihrer/seiner Äußerung zu verbessern.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=1 – Maximale Punktzahl=5	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr hohe Übereinstimmung (1)	1	2%
Hohe Übereinstimmung (2)	7	13%
Mäßige Übereinstimmung (3)	18	33%
Geringe Übereinstimmung (4)	22	41%
Keine Übereinstimmung (5)	6	11%
Gesamt	54	100%

Das Statement verdeutlicht, dass über die Hälfte der befragten Lehrkräfte der Schülerin oder dem Schüler einen „bewussten Zweitspracherwerb“ abspricht.

Zwischen den Indices zu den Fehlertypen und den Indexen zum sprachlichen Verständnis bestehen Zusammenhänge. Schülerinnen und Schüler, die gemäß Lehreraussage die Zweitsprache Deutsch sicher verwenden können, machten laut Einschätzung der Lehrpersonen weniger „basale Lese-Rechtschreibfehler“ und „akustisch bedingte Fehler“.⁴³² Kinder, die laut Aussage der Lehrkräfte die Zweitsprache Deutsch nicht sicher verwenden, machen gemäß der Einschätzung der Lehrkräfte mehr „basale Lese-Rechtschreibfehler“.⁴³³

Zusammenhänge zwischen den Indices zum Verständnis des Unterrichtsstoffes und den Ergebnissen der standardisierten Tests wurden erwartet. Kinder, für die die Lehrkräfte einen „sicheren Zweitspracherwerb“ angaben, hatten Ergebnisse bei den Prozentrangwerten der WLLP eher im unterdurchschnittlichen und bei der Hamburger Schreibprobe „Graphemtreffer“ und der „wortübergreifenden Strategie“, die eher im „durchschnittlichen Bereich“ lagen.⁴³⁴ Sie wiesen ein verlangsamtes Lesetempo auf der Wortebene auf, schrieben beim Diktat jedoch mehr Grapheme richtig und konnten die „wortübergreifende Strategie“ eher altersgemäß einsetzen. Schülerinnen und Schüler, über die ihre Lehrkräfte aussagten, dass diese die Zweitsprache Deutsch noch nicht sicher im Unterricht verwenden, hatten eher Ergebnisse der Prozentrangwerte für die Hamburger Schreibprobe „wortübergreifende Strategie“, die im „Risikobereich“ oder im „Bereich der deutlichen Schwäche“ lagen; sie sind eher noch nicht in der Lage, Satzstrukturen altersgemäß zur Rechtschreibung heranzuziehen.⁴³⁵

Das Verständnis des Unterrichtsstoffes wirkte sich auf die letzten Zeugnisnoten aus. Schülerinnen und Schüler, die von ihren Lehrkräften eine „sichere Zweitsprachverwendung“ zugesprochen bekamen, hatten eher bessere Noten in Deutsch, Sprachgebrauch, Lesen, Recht-

⁴³² Der Korrelationskoeffizient für den ersten Zusammenhang beträgt -,827** und für den zweiten -,694**.

⁴³³ Der Korrelationskoeffizient für den Zusammenhang beträgt ,402*.

⁴³⁴ Der Korrelationskoeffizient beträgt für den ersten Zusammenhang -,341*, für den zweiten ,279* und für den dritten ,362**.

⁴³⁵ Der Korrelationskoeffizient für diesen Zusammenhang beträgt -,484**.

schreiben, Mathematik und Sachkunde auf dem letzten Zeugnis. Kinder, die nach Ansicht ihrer Lehrkräfte die Zweitsprache Deutsch noch unsicher zum Unterrichtsverstehen einsetzten, hatten eher eine schlechtere Note im Sprachgebrauch und in Mathematik auf dem letzten Zeugnis.

Tabelle 45: Zusammenhang der Indexe der Einschätzung <Verständnis des Unterrichtsstoffes> und der letzten Zeugnisnoten

Korrelation nach Pearson	Note Deutsch	Note Sprachgebrauch	Note Lesen	Note Rechtschreiben	Note Mathematik	Note Sachkunde
Index "sichere Zweitsprachverwendung"	,545**	,548**	,431**	,527**	,498**	,518**
Index "unsichere Zweitsprachverwendung"	-,263	-,274*	-,173	-,223	-,338*	-,215
Index "gute Grammatikbasis"	,146	,101	,114	,109	,067	,032
Item "bewusster Zweitspracherwerb"	,165	,157	,116	,016	,175	,129
N=54						

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Bei der Übergangsempfehlung für die weiterführende Schule sowie bei der Bewertung der allgemeinen Schulleistungen konnte festgestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler, über die die Lehrkräfte aussagen, dass diese die Zweitsprache Deutsch sicher zum Verständnis des Unterrichtsstoffes verwenden, eher für eine Schule empfohlen wurden, die einen höheren Schulabschluss ermöglicht und ihre Schulleistungen allgemein besser bewertet wurden.⁴³⁶ Kinder, bei denen die Lehrkräfte von einer „unsicheren Zweitsprachverwendung“ ausgingen, erhielten eher eine Empfehlung für eine Schule, die keinen höheren Schulabschluss ermöglicht und wurden eher als „allgemein leistungsschwach“ eingestuft.⁴³⁷

Weiterhin wurde geprüft, ob eine Schülerin oder ein Schüler eine Klasse wiederholen musste. Beim Vergleich der Mittelwerte fällt auf, dass die Mittelwerte für die Indexe „sichere Zweitsprachverwendung“, „gute Grammatikbasis“ und „bewusster Zweitspracherwerb“ für die Gruppe der Kinder, die eine Klasse wiederholen mussten, niedriger war als für die Gruppe, die die Grundschule ohne Schulzeit verlängernde Maßnahme durchliefen. Für den State „unsichere Zweitsprachverwendung“ lag der Mittelwert der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die eine Schullaufbahn verlängernde Maßnahme erhielten, über dem Mittelwert der Kinder, die ohne Verzögerung die Grundschulzeit beenden. Für alle vier Indexe unterscheiden

⁴³⁶ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Übergangsempfehlung -,735**, allgemeine Schulleistungen ,755**.

⁴³⁷ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Übergangsempfehlung ,466**, allgemeine Schulleistungen -,473**.

sich die beiden Gruppen;⁴³⁸ signifikant war das Ergebnis jedoch nur für die „unsichere Zweitsprachverwendung“.⁴³⁹ Kinder, denen von ihren Lehrkräften eher eine „unsichere Zweitsprachverwendung“ zugesprochen wurde, wiederholten seltener ein Schuljahr. Diese Gruppe von Kindern lernte in der Grundschule ein Jahr weniger Deutsch als die Kinder, die eine Klasse wiederholen mussten.⁴⁴⁰

Hinsichtlich der Zuschreibung eines sprachlichen Förderbedarfs wurde festgestellt, dass die Mittelwerte für die Indexe „sichere Zweitsprachverwendung“, „gute Grammatikbasis“ und „bewusster Zweitspracherwerb“ für die Gruppe der Kinder, die im Bereich Sprache einen Förderbedarf erhielten, höher waren als die der Gruppe, die nicht als förderbedürftig galten. Für den Index „unsichere Zweitsprachverwendung“ lag der Mittelwert der anscheinend förderbedürftigen Kinder unter dem der Gruppe, die nicht als förderbedürftig angesehen wurde. Die beiden Gruppen unterschieden sich für alle vier Indices;⁴⁴¹ signifikant war jedoch nur der T-Test für den Index „sichere Zweitsprachverwendung“.⁴⁴² Kinder, von denen ihre Lehrpersonen aussagten, dass sie die „Zweitsprache sicher verwenden“, bekamen eher keinen Förderbedarf im Bereich Sprache zugeteilt.

2.5.4.3. Einschätzung der Unterrichtsbeteiligung der teilnehmenden Kinder

Die Lehrkräfte machten zur Unterrichtsbeteiligung die Aussagen, dass die Kinder von ihnen regelmäßig aufgerufen werden, ihre Beiträge jedoch eher reproduktiv seien; die Schülerinnen und Schüler arbeiten eher regelmäßig im Unterricht mit.⁴⁴³ Mit mehr Zurückhaltung äußerten die Lehrpersonen sich dazu, dass die Kinder sich regelmäßig melden, dass sie ein gesundes Verhältnis zu Arbeit hätten und die von ihnen geleisteten Beiträge durchweg verständlich seien.⁴⁴⁴ Die Lehrpersonen sind der Ansicht, dass die Schülerinnen und Schüler teilweise oder eher imstande sind, selbstständig zu arbeiten, jedoch weniger in der Lage, Neues schnell auf-

⁴³⁸ Anhand des T-Tests bei unabhängigen Stichproben wurde geprüft, ob sich die beiden Gruppen unterscheiden. Der Levene-Test ist nicht signifikant; die Werte liegen über 0,05.

⁴³⁹ Die Signifikanz liegt bei ,051.

⁴⁴⁰ Der T-Test ist für diesen Index signifikant; für die anderen Indexe ist der Unterschied nicht gegen den Zufall abzusichern.

⁴⁴¹ Überprüft anhand T-Tests bei unabhängigen Stichproben. Der Levene-Test ist nicht signifikant; die Werte liegen über 0,05.

⁴⁴² Die Signifikanz liegt bei ,000. Tabelle befindet sich im Anhang.

⁴⁴³ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Schüler meldet sich regelmäßig 2,11, Beiträge des Schülers sind reproduktiv 2,43 und Schüler arbeitet regelmäßig mit 2,52.

⁴⁴⁴ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Schüler meldet sich regelmäßig 2,61, Schüler hat ein gesundes Verhältnis zur Arbeit 2,72 und die Beiträge des Schülers sind reproduktiv 2,87.

zufassen.⁴⁴⁵ Sie waren weniger der Ansicht, dass die Kinder schnell ihr Interesse verlieren, nachlässig arbeiten und ihre Beiträge ausführlich seien.⁴⁴⁶ Starke Vorbehalte brachten die Lehrkräfte gegenüber den Behauptungen vor, das Interesse des Kindes sei schwer zu wecken, die Beiträge des Kindes seien unpassend und es erledige seine Hausaufgaben selten.⁴⁴⁷

Tabelle 46: Beurteilung der Mitarbeit im Unterricht

	stimmt voll	stimmt eher	stimmt teils-teils	stimmt weniger	stimmt gar nicht
Schüler meldet sich regelmäßig	18%	32%	22%	26%	2%
Schüler wird regelmäßig aufgerufen	24%	50%	17%	9%	-
Beiträge sind reproduktiv	9%	56%	22%	9%	4%
Beiträge sind ausführlich	6%	9%	28%	39%	18%
Beiträge sind unpassend	2%	7%	30%	39%	22%
Beiträge sind verständlich	11%	28%	26%	33%	2%
Schüler ist nicht selbstständig	4%	24%	33%	19%	20%
Interesse des Schülers ist schwer zu wecken	4%	15%	15%	48%	18%
Schüler fasst schnell Neues auf	4%	17%	35%	35%	9%
Schüler arbeitet regelmäßig mit	17%	37%	26%	18%	2%
Schüler verliert schnell Interesse	2%	17%	31%	37%	13%
Schüler hat gesundes Verhältnis zur Arbeit	10%	33%	33%	24%	-
Schüler erledigt selten Hausaufgaben	11%	8%	9%	24%	48%
Schüler arbeitet nachlässig	7%	9%	32%	28%	24%
N=54					

Die Beurteilungen der Unterrichtsbeteiligung korrelieren miteinander. Starke Korrelationen konnten zwischen den folgenden Aussagen festgestellt werden: Schülerinnen und Schüler, die sich regelmäßig im Unterricht meldeten, wurden auch eher regelmäßig im Unterricht aufgerufen, trugen ausführliche Beiträge zum Unterrichtsgeschehen bei, arbeiteten regelmäßig mit, waren eher nicht unselbstständig und gehörten seltener zu den Kindern, deren Interesse schwer zu wecken ist. Kinder, die von den Lehrkräften regelmäßig aufgerufen werden, fassten Neues schneller auf. Schülerinnen und Schüler, deren Lehrpersonen angaben, dass diese den Unterricht mit ausführlichen Beiträgen bereicherten, fassten Neues schneller auf und arbeiteten regelmäßig im Unterricht mit.

Kinder, die vonseiten der Lehrkräfte beurteilt wurden, dass sie eher Beiträge mit unpassenden Themen in den Unterricht einbrachten, gehörten seltener zu denen, deren Beiträge als vollständig verständlich einstuft wurden, die Neues schnell auffassten und sie hatten eher ein

⁴⁴⁵ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Schüler ist nicht selbstständig 3,28 und Schüler fasst Neues schnell auf 3,3.

⁴⁴⁶ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Schüler verliert schnell Interesse 3,43, Schüler arbeitet nachlässig 3,52 und die Beiträge sind ausführlich 3,56.

⁴⁴⁷ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: das Interesse des Kindes ist schwer zu wecken 3,63, seine Beiträge sind ausführlich 3,72 und es erledige seine Hausaufgaben selten 3,91.

schlechtes Verhältnis zu Leistung entwickelt. Schülerinnen und Schüler, die als unselbstständig angesehen wurden, gehörten zu den Kindern, die seltener Neues schnell auffassten und schnell das Interesse verloren. Kinder, die nach Aussage der Lehrkräfte regelmäßig mitarbeiten, schienen auch ein besseres Verhältnis zu Leistung entwickelt zu haben und arbeiteten seltener nachlässiger. Schülerinnen und Schüler, deren Lehrpersonen angaben, dass sie schnell das Interesse verlieren, sollen auch kein gesundes Verhältnis zu Leistung entwickelt haben. Schülerinnen und Schüler, die derart eingestuft wurden, dass sie ein gesundes Verhältnis zu Arbeit entwickelt haben, gehörten seltener zu der Gruppe, von denen die Befragten annahmen, dass sie nachlässig arbeiten.

Tabelle 47: Zusammenhang der Beurteilung verschiedener Aspekte der Mitarbeit vonseiten der Lehrkräfte

Korrelation nach Pearson	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Schüler meldet sich regelmäßig (1)		,634**	-,128	,635**	-,575**	,478**	-,627**	-,625**	,568**	,611**	-,445**	,486**	-,280*	-,358**
Schüler wird regelmäßig aufgerufen (2)			-,129	,569**	-,542**	,417**	-,530**	-,335*	,613**	,552**	,360**	,424**	-,069	-,347*
Beiträge sind reproduktiv (3)				-,452**	,434**	-,384**	,117	,297*	-,516**	-,234	,129	-,122	-,117	,244
Beiträge sind ausführlich (4)					-,597**	,608**	-,536**	-,539**	,715**	,631**	-,353**	,398**	-,067	-,455**
Beiträge sind unpassend (5)						-,627**	,513**	,486**	-,631**	-,552**	,528**	-,610**	,280*	,530**
Beiträge sind verständlich (6)							-,261	-,408**	,470**	,504**	-,289*	,453**	-,214	-,412**
Schüler ist nicht selbstständig (7)								,375**	-,655**	-,529**	,641**	-,518**	,242	,544**
Interesse des Schülers ist schwer zu wecken (8)									-,486**	-,536**	,530**	-,517**	,271*	,320*
Schüler fasst schnell Neues auf (9)										,547**	-,406**	,336*	-,035	-,445**
Schüler arbeitet regelmäßig mit (10)											-,552**	,690**	-,361**	-,731**
Schüler verliert schnell Interesse (11)												-,707**	,239	,588**
Schüler hat gesundes Verhältnis zur Arbeit (12)													-,399**	-,754**
Schüler erledigt selten Hausaufgaben (13)														,414**
Schüler arbeitet nachlässig (14)														
N=54														

**, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Bewertung der Unterrichtsbeteiligung korrespondierte mit den Noten auf dem letzten Zeugnis. Positive Wirkungen auf alle abgefragten Noten hatten folgende Einschätzungen: die Kinder werden regelmäßig von der Lehrkraft aufgerufen, die Beiträge der Schülerinnen und Schüler sind ausführlich und verständlich, das Kind fasst neue Unterrichtsinhalte schnell auf,

arbeitet regelmäßig mit und hat ein gesundes Verhältnis zu Leistung entwickelt.⁴⁴⁸ Negative Wirkungen gingen von den nachfolgenden Einschätzungen aus: die Beiträge, die die Kinder leisten, sind reproduktiv⁴⁴⁹ oder unpassend, das Kind ist nicht selbstständig,⁴⁵⁰ verliert schnell das Interesse oder arbeitet nachlässig. Ein schwacher negativer Einfluss auf einige Noten⁴⁵¹ ging vom aktiven Meldeverhalten des Kindes und davon aus, wie leicht sein Interesse geweckt werden kann. Die regelmäßige Erledigung der Hausaufgaben übte keinen Einfluss auf die letzten Zeugnisnoten aus.

Tabelle 48: Zusammenhang der Beurteilung verschiedener Aspekte der Mitarbeit vonseiten der Lehrkräfte und den Noten auf dem letzten Zeugnis

Korrelation nach Pearson	Note Deutsch	Note Sprachgebrauch	Note Lesen	Note Rechtschreiben	Note Mathematik	Note Sachkunde
Schüler meldet sich regelmäßig	,312*	,283*	,138	,143	,261	,322*
Schüler wird regelmäßig aufgerufen	,427**	,407**	,310*	,337*	,461**	,363**
Beiträge sind reproduktiv	-,282*	-,304*	-,298*	-,289*	-,096	-,326*
Beiträge sind ausführlich	,501**	,504**	,411**	,426**	,488**	,536**
Beiträge sind unpassend	-,477**	-,485**	-,355**	-,453**	-,393**	-,473**
Beiträge sind verständlich	,388**	,405**	,347*	,330*	,350**	,400**
Schüler ist nicht selbstständig	-,466**	-,440**	-,233	-,455**	-,447**	-,446**
Interesse des Schülers ist schwer zu wecken	-,336**	-,312**	-,185	-,093	-,220	-,463**
Schüler fasst schnell Neues auf	,566**	,549**	,419**	,528**	,569**	,521**
Schüler arbeitet regelmäßig mit	,509**	,512**	,362**	,388**	,417**	,415**
Schüler verliert schnell Interesse	-,484**	-,484**	-,307*	-,388**	-,346*	-,420**
Schüler hat gesundes Verhältnis zur Arbeit	,516**	,512**	,371**	,390**	,257	,431**
Schüler erledigt selten Hausaufgaben	-,124	-,106	-,050	-,155	-,047	-,150
Schüler arbeitet nachlässig	-,625**	-,612**	-,445**	-,551**	-,429**	-,434**
N=54						

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Da zahlreiche Zusammenhänge zwischen Beurteilungen der Mitarbeit und den letzten Zeugnisnoten im Bereich Sprache bestanden, wurden Korrelationen mit den Testergebnissen der Lese-Rechtschreibtests erwartet. Folgende Ergebnisse werden zusammengefasst: Kinder, von denen ihre Lehrpersonen behaupteten, dass sie sich regelmäßig meldeten, lagen für den Stolperwörter-Lesetest eher im „durchschnittlichen Bereich“.⁴⁵² Schülerinnen und Schüler, die ausführliche Beiträge zum Unterricht leisteten, lagen eher im Bereich der WLLP, des Stol-

⁴⁴⁸ Der letzte Aspekt korreliert nicht mit der Mathematiknote.

⁴⁴⁹ Der Aspekt korreliert nicht mit der Mathematiknote.

⁴⁵⁰ Der letzte Aspekt korreliert nicht mit der Lesenote.

⁴⁵¹ Die Aspekte korrelieren mit der Deutsch-, Sprachgebrauch und Mathematiknote.

⁴⁵² Der Korrelationskoeffizient liegt bei ,374**.

perwörter Lesetests und der Hamburger Schreibprobe Auswertung der „Graphem-Treffer“ im „durchschnittlichen Bereich“. ⁴⁵³ Kinder, deren Unterrichtsbeiträge als zum Unterrichtsthema unpassend angesehen wurden, erreichten in der WLLP und in der Hamburger Schreibprobe Auswertung „richtig geschriebene Wörter“ eher unterdurchschnittliche Ergebnisse. ⁴⁵⁴ Schülerinnen und Schüler, die regelmäßig mitarbeiten sollen, schnitten im Stolperwörter-Lesetest eher im „durchschnittlichen Bereich“ ab. ⁴⁵⁵ Kinder, denen ein gesundes Verhältnis zu Leistung zugeschrieben wurde, erreichten im Stolperwörter-Lesetest und in der Auswertung der Hamburger Schreibprobe „richtig geschriebener Wörter“ und „Graphem-Treffer“ eher den „durchschnittlichen Bereich“. ⁴⁵⁶ Schülerinnen und Schüler, deren Arbeitsweise als nachlässig beschrieben wurden, erzielten im Stolperwörter-Lesetest und in der Hamburger Schreibprobe Auswertung „richtig geschriebene Wörter“ und „Graphem-Treffer“ eher Ergebnisse, die im „Risikobereich“ oder im „Bereich der deutlichen Schwäche“ lagen. ⁴⁵⁷

Im Vergleich zu den Zusammenhängen zwischen den letzten Zeugnisnoten und der Mitarbeit lagen für die Zusammenhänge von Mitarbeit und den ermittelten Lese- und Rechtschreiftigkeiten weniger und schwächere Zusammenhänge vor. Dies wird darauf zurückgeführt, dass sich das Bemühen in Form von guter Mitarbeit in besseren Noten niederschlug, die auf Einflussfaktoren zurückgeführt werden, die nicht durch erhöhte Ergebnisse in den standardisierten Tests erklärt werden können. Die Ergebnisse werden als „wohlwollende“ Benotung für Kinder, die sich im Unterricht bemühen, aufgefasst.

In diesem Kontext wurde überprüft, ob die Benotung der Schülerinnen und Schüler mit den Einstellungen, die die Lehrperson gegenüber Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund hegt, in einem statistischen Zusammenhang stand. Folgende Ergebnisse werden zusammengefasst: Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte der Meinung waren, dass Kinder mit Migrationshintergrund auf jeden Fall aus bildungsfernen Familien kommen, hatten auf den letzten Zeugnissen eher eine schlechtere Note in Mathematik und Sachkunde. ⁴⁵⁸ Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte auf jeden Fall der Meinung waren, dass Kinder mit Migrationshin-

⁴⁵³ Die Korrelationskoeffizienten erteilen sich wie folgt: WLLP ,299*, Stolperwörter-Lesetest ,333* und HSP „Graphemtreffer“ ,289*.

⁴⁵⁴ Die Korrelationskoeffizienten erteilen sich wie folgt: WLLP -,301* und HSP „richtige Wörter“ -,316*.

⁴⁵⁵ Der Korrelationskoeffizient liegt bei ,407**.

⁴⁵⁶ Die Korrelationskoeffizienten erteilen sich wie folgt: Stolperwörter-Lesetest ,328*, HSP „richtige Wörter“ ,305* und HSP „Graphemtreffer“ ,280*.

⁴⁵⁷ Die Korrelationskoeffizienten erteilen sich wie folgt: Stolperwörter-Lesetest -,307*, HSP „richtige Wörter“ -,311* und HSP „Graphemtreffer“ -,287*.

⁴⁵⁸ Der Korrelationskoeffizient für den ersten Zusammenhang beträgt -,354** und der zweite -,275*. Die Tabelle befindet sich im Anhang.

tergrund mit schlechteren Lernvoraussetzungen in das Schulsystem eintreten, hatten auf dem letzten Zeugnis eher eine schlechtere Note in Mathematik.⁴⁵⁹

Kinder, deren Lehrperson der Meinung waren, dass in Familien mit Migrationshintergrund auf jeden Fall weniger Literacy entwickelt wird als in Familien ohne Migrationshintergrund, hatten auf dem letzten Zeugnis eher schlechtere Noten in Deutsch, im Sprachgebrauch und in Sachkunde.⁴⁶⁰ Schülerinnen und Schüler, deren Lehrperson die Ansicht vertraten, dass in Familien mit Migrationshintergrund auf jeden Fall weniger lernfördernde Spiele gespielt werden als in Familien ohne Migrationshintergrund, hatten auf dem letzten Zeugnis eher eine schlechtere Note in Deutsch, in Sprachgebrauch, in Lesen und in Sachkunde.⁴⁶¹

Schülerinnen und Schüler, deren Lehrperson die Meinung vertrat, dass Kinder mit Migrationshintergrund auf jeden Fall dem Unterricht schlechter folgen können, hatten auf dem letzten Zeugnis eher eine schlechtere Note in Mathematik.⁴⁶² Kinder, deren Lehrperson der Ansicht war, dass man auf jeden Fall an Kinder mit Migrationshintergrund nicht die gleichen Anforderungen stellen kann wie an ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden ohne Migrationshintergrund, hatten auf dem letzten Zeugnis eine bessere Note im Lesen.⁴⁶³ Kinder, deren Lehrkraft davon ausging, dass Kinder, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, auf jeden Fall schlechtere Deutschleistungen erbringen, hatten auf dem letzten Zeugnis eher schlechtere Noten in Mathematik.⁴⁶⁴ Schülerinnen und Schüler, deren Lehrperson glaubte, dass die Leistungen eines Kindes mit Migrationshintergrund auf jeden Fall anders bewertet werden müssen als die Leistungen der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden ohne Migrationshintergrund, hatten auf dem letzten Zeugnis eher eine bessere Note in Lesen, Rechtschreiben und Mathematik.⁴⁶⁵

Ob sich die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in den Ergebnissen der standardisierten Tests niederschlägt, wurde überprüft. Es konnte nur ein statistisch relevanter Zusammenhang aufgezeigt werden: Schülerinnen und Schüler, deren Lehrperson die Einstellung vertrat, der Gebrauch der Herkunftssprache führe

⁴⁵⁹ Der Korrelationskoeffizient für diesen Zusammenhang beträgt -,313*.

⁴⁶⁰ Der Korrelationskoeffizient für den ersten Zusammenhang beträgt -,289*, für den zweiten -,286* und den dritten -,378**.

⁴⁶¹ Der Korrelationskoeffizient für den ersten Zusammenhang beträgt -,312*, für den zweiten -,317*, den dritten -,269* und für den vierten -,369**.

⁴⁶² Der Korrelationskoeffizient für diesen Zusammenhang beträgt -,302*.

⁴⁶³ Der Korrelationskoeffizient für diesen Zusammenhang beträgt ,275*.

⁴⁶⁴ Der Korrelationskoeffizient für diesen Zusammenhang beträgt -,338*.

⁴⁶⁵ Der Korrelationskoeffizient für den ersten Zusammenhang beträgt ,291*, für den zweiten ,351** und den dritten ,310*.

zu schlechteren Deutschleistungen, hatten Ergebnisse für das Leseverständnis auf Satzebene, die eher im „Risikobereich“ und im „Bereich der deutlichen Schwäche“ lagen.⁴⁶⁶

Einstellungen der Lehrpersonen, die Familien mit Migrationshintergrund als bildungsfern und nicht leseaffin einstufen, die ihren Kindern ein anregungsarmes Lernumfeld bieten und aufgrund der Pflege einer nichtdeutschen Familiensprache für schlechtere zweitsprachliche Bedingungen sorgen, korrelierten eher mit schlechterer Benotung in den Fächern Deutsch, Sprachgebrauch, Lesen, Mathematik und Sachkunde. Dies kann einerseits durch mangelnde Erwartungen der Lehrkräfte an diese Kinder und andererseits durch Auswirkungen in Form von Stereotype Threat⁴⁶⁷ erklärt werden. Einstellungen der Befragten, die ein Kind mit Migrationshintergrund als nicht mit seinen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden ohne Migrationshintergrund leistungsmäßig vergleichbar ansahen, korrelierten mit eher milderen Benotungen in Lesen, Rechtschreiben und Mathematik.

Es wurde ein statistischer Zusammenhang zwischen den Bewertungen des Verhaltens vonseiten der Lehrpersonen und der Übergangsempfehlung einerseits und der Bewertung der allgemeinen Leistungen der Schülerinnen und Schüler andererseits festgestellt. Schülerinnen und Schüler, die sich laut Aussagen der Lehrkräfte regelmäßig melden, die regelmäßig aufgerufen werden, deren Beiträge zum Unterricht ausführlich und vollständig verständlich sind, die Neues schnell auffassen, sich regelmäßig melden und ein gesundes Verhältnis zu Leistung entwickelten, sind die Kinder, die eher eine Empfehlung für eine weiterführende Schule erhalten, die einen höheren Schulabschluss erlaubt. Sie wurden dahingehend bewertet, dass sie eher leistungsstark sind. Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte der Meinung waren, dass ihre Unterrichtsbeiträge reproduktiv sind und nicht zum Unterrichtsthema passen, die als unselbstständig angesehen werden, deren Interesse anscheinend schwer zu wecken ist, die das Interesse schnell wieder verlieren und eher nachlässig arbeiten, erhielten von ihren Lehrkräften eher eine Übergangsempfehlung auf eine Schule, die keine höherwertigen Schulabschluss ermöglicht. Sie wurden dahingehend eingeschätzt, dass sie eher in allen Fächern leistungs-

⁴⁶⁶ Der Korrelationskoeffizient für diesen Zusammenhang beträgt $-.278^*$. Tabelle befindet sich im Anhang.

⁴⁶⁷ Schofield betont, dass Leistungserwartungen seitens der Lehrpersonen leistungssteigernd oder leistungsmindernd wirken können, je nachdem ob sie negativ oder positiv sind. Die Erwartungseffekte seien zwar klein, aber signifikant (Schofield, 2006: 49). Sie bemerkt ebenfalls, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sich oftmals in der Schule mit den Stereotypen konfrontiert sehen, da sie mangelnde Sprachkenntnisse aufweisen und nicht so leistungsstark wie ihre Mitschüler seien. Dies kann dann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler diesen Stereotyp bestätigen, weil sich der Stereotyp negativ auf die zu erbringenden Leistungen auswirke, was dann „Stereotype Threat“ (Bedrohung durch Stereotype) genannt wird. Um sich vor Selbstwertverlust zu schützen, ist es denkbar, dass Schülerinnen und Schüler ihr Selbstkonzept derart verändern, dass schulischer Erfolg für sie nicht mehr bedeutsam ist. Dies kann zu einem Verlust des Engagements und der Leistungsmotivation führen. Für in Deutschland lebende Kinder mit Migrationshintergrund liegen zu diesem Einflussfaktor jedoch keine empirischen Untersuchungen vor (Schofield, 2006: 21ff.).

schwach sind. Die Erledigung der Hausaufgaben wirkte sich weder auf die Übergangsempfehlung noch auf die Bewertung der Schulleistungen allgemein aus.

Tabelle 49: Zusammenhang der Bewertung der Mitarbeit und der Übergangsempfehlung einerseits und der Leistungsbewertung in allen Fächern vonseiten der Lehrkräfte

Korrelation nach Pearson	Übergangsempfehlung ⁴⁶⁸	Leistungsbewertung in allen Fächern
Schüler meldet sich regelmäßig	,477**	,496**
Schüler wird regelmäßig aufgerufen	,589**	,630**
Beiträge sind reproduktiv	-,413**	-,356**
Beiträge sind ausführlich	,672**	,588**
Beiträge sind unpassend	-,672**	-,710**
Beiträge sind verständlich	,644**	,645**
Schüler ist nicht selbstständig	-,552**	-,548**
Interesse des Schülers ist schwer zu wecken	-,376**	-,349**
Schüler fasst schnell Neues auf	,673**	,703**
Schüler arbeitet regelmäßig mit	,546**	,650**
Schüler verliert schnell Interesse	-,540**	-,526**
Schüler hat gesundes Verhältnis zu Leistung	,615**	,629**
Schüler erledigt selten Hausaufgaben	-,062	-,215
Schüler arbeitet nachlässig	-,555**	-,683**
N=54		

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Anhand der Faktorenanalyse wurden drei Komponenten, die der Einschätzung der Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte zugrunde liegen, ermittelt.⁴⁶⁹ Der erste Faktor lässt sich als „konstant gute Mitarbeit“ interpretieren. Die Schülerin und der Schüler arbeiten durchgängig gut und erbringen passende und ausführliche Beiträge.⁴⁷⁰ Der zweite Faktor wurde als „unangemessene Mitarbeit“ interpretiert. Die Schülerin und der Schüler arbeiten nicht durchgängig im Unterricht mit, leisten unpassende Beiträge und vergessen die Hausaufgaben.⁴⁷¹ Der dritte Faktor wurde als „passive Mitarbeit“ interpretiert. Die Schülerin und der Schüler erbringen qualitative gute Beiträge, fallen jedoch nicht durch rege Mitarbeit auf.⁴⁷²

⁴⁶⁸ Der Verständlichkeit halber wurden die Vorzeichen gedreht. Übergangsempfehlung wurde von 1=Gymnasium zu 4=Förderschule festgelegt.

⁴⁶⁹ Maß der Stichprobeneignung: ,834; Signifikanz nach Bartlett ,000. Tabelle Faktorenanalyse „Einschätzung der Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte“ befindet sich im Anhang.

⁴⁷⁰ Dieser Faktor erklärt 50% der Varianz.

⁴⁷¹ Dieser Faktor erklärt 12% der Varianz.

⁴⁷² Dieser Faktor erklärt 8% der Varianz.

Der Index „konstant gute Mitarbeit“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schülerin/der Schüler meldet sich regelmäßig.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler wird regelmäßig aufgerufen.	1=voll 5=gar nicht
Die Beiträge der Schülerin/des Schülers sind ausführlich.	1=voll 5=gar nicht
Die Beiträge der Schülerin/des Schülers passen nicht zum Thema.	1= gar nicht 5= voll (umgepolt)
Die Schülerin/der Schüler ist nicht selbstständig.	1= gar nicht 5= voll (umgepolt)
Es ist schwer, das Interesse der Schülerin/des Schülers zu wecken.	1=gar nicht 5=voll (umgepolt)
Die Schülerin/der Schüler fasst Neues schnell auf.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler arbeitet regelmäßig mit.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler verliert schnell das Interesse.	1= gar nicht 5= voll (umgepolt)
Minimale Punktzahl=9 – Maximale Punktzahl=45	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr stark vorhanden (9-16)	9	16%
Stark vorhanden (17-23)	14	27%
Mäßig vorhanden (24--30)	21	39%
Wenig vorhanden (31--37)	23	16%
Nicht vorhanden (38-45)	1	2%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=,914

Der prozentualen Verteilung des Indexes ist zu entnehmen, dass die meisten Lehrpersonen der teilnehmenden Schülerin und dem teilnehmenden Schüler zumindest mäßig die Eigenschaften des Indexes „konstant gute Mitarbeit“ zusprechen.

Der Index „unangemessene Mitarbeit“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Beiträge der Schülerin/des Schülers passen nicht zum Thema.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler arbeitet regelmäßig mit.	1= gar nicht 5= voll (umgepolt)
Die Schülerin/der Schüler verliert schnell das Interesse.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler hat ein gesundes Verhältnis zur Leistung.	1= gar nicht 5= voll (umgepolt)
Die Schülerin/der Schüler erledigt selten ihre/seine Hausaufgaben.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler arbeitet nachlässig.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=6 – Maximale Punktzahl=30	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr stark vorhanden (6-10)	-	-
Stark vorhanden (11-15)	10	18%
Mäßige vorhanden (16-20)	21	18%
Wenig vorhanden (21-25)	23	41%
Nicht vorhanden (26-30)	1	23%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=,857

Die prozentuale Verteilung des Indexes zeigt, dass über die Hälfte der Lehrkräfte der teilnehmenden Schülerin und dem teilnehmenden Schüler keine oder kaum Eigenschaften des Indexes „unangemessene Mitarbeit“ zusprechen.

Der Index „passive Mitarbeit“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Beiträge der Schülerin/des Schülers sind reproduktiv.	1= gar nicht 5= voll (umgepolt)
Die Beiträge der Schülerin/des Schülers sind ausführlich.	1=voll 5=gar nicht
Die Beiträge der Schülerin/des Schülers passen nicht zum Thema.	1= gar nicht 5= voll (umgepolt)
Die Beiträge der Schülerin/des Schülers sind vollständig verständlich.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler fasst Neues schnell auf.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=5 – Maximale Punktzahl=25	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr stark vorhanden (5-8)	2	4%
Stark vorhanden (9-12)	10	18%
Mäßig vorhanden (13-17)	24	44%
Wenig vorhanden (18-21)	16	30%
Nicht vorhanden (22-25)	2	4%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=,856

Der prozentualen Verteilung des Indexes ist zu entnehmen, dass zwei Drittel der Befragten, die im Index abgebildeten Eigenschaften der Unterrichtsbeteiligung bei der teilnehmenden Schülerin und dem teilnehmenden Schüler zumindest mäßig vertreten sahen.

Die Indices zur Mitarbeit korrespondierten mit den Noten auf dem letzten Zeugnis. Schülerinnen und Schüler, bei denen die Lehrkräfte ein stärkeres Vorhandensein des Indexes „konstant gute Mitarbeit“ bekundeten, hatten in Deutsch, Sprachgebrauch, Lesen, Rechtschreiben, Mathematik und Sachkunde eher eine bessere Note auf dem letzten Zeugnis. Kinder, deren Unterrichtsbeteiligung stärker mit dem Index „unangemessene Mitarbeit“ übereinstimmt, hatten auf dem letzten Zeugnis in Deutsch, Sprachgebrauch, Lesen, Rechtschreiben, Mathematik und Sachkunde eher eine schlechtere Note. Schülerinnen und Schüler, für die die Befragten angaben, dass die Mitarbeit stark mit den Eigenschaften des Indexes „passive Mitarbeit“ übereinstimmt, hatten auf dem letzten Zeugnis eher bessere Noten in Deutsch, Sprachgebrauch, Lesen, Rechtschreiben, Mathematik und Sachkunde.

Tabelle 50: Korrelation der Indexe zur Unterrichtsmitarbeit der Schülerinnen und Schüler und der letzten Zeugnisnoten

Korrelation nach Pearson	Note Deutsch	Note Sprachgebrauch	Note Lesen	Note Rechtschreiben	Note Mathematik	Note Sachkunde
Index "konstant gute Mitarbeit"	,584**	,569**	,387**	,458**	,515**	,570**
Index "unangemessene Mitarbeit"	-,572**	-,565**	-,393**	-,490**	-,393**	-,485**
Index "passive Mitarbeit"	,557**	,565**	,460**	,508**	,481**	,568**

N=54

**, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Aufgrund der Korrelationen von Unterrichtsmitarbeit und Zeugnisnoten wurde erwartet, dass die Mitarbeit im Unterricht einen Einfluss auf die Lese-Rechtschreibfertigkeiten ausübte, die in den standardisierten Testverfahren überprüft wurden. Schülerinnen und Schüler, bei denen die Lehrkräfte eine hohe Übereinstimmung mit dem Index „konstant gute Mitarbeit“ angaben, hatten eher Testergebnisse im Stolperwörter-Lesetest und für die „wortübergreifende Strategie“ der Hamburger Schreibprobe, die im „durchschnittlichen Bereich“ lagen. Schülerinnen und Schüler, bei denen die Befragten von einer hohen Übereinstimmung mit dem Index „unangemessene Mitarbeit“ ausgingen, hatten im Stolperwörter Lesetest und in der Hamburger Schreibprobe „richtig geschriebene Wörter“, „Graphemtreffer“, „Alphabetische Strategie“, „Orthographische Strategie“ und „Wortübergreifende Strategie“ eher Prozentrangwerte, die im „Risikobereich“ oder im „Bereich der deutlichen Schwäche“ lagen. Kinder, für die ihre Lehrperson von einer hohen Übereinstimmung mit dem Index „passive Mitarbeit“ ausging, hatten eher Prozentrangwerte im Stolperwörter Lesetest sowie in der Hamburger Schreibprobe „Richtige Wörter“ und „Wortübergreifende Strategie“, die im „durchschnittlichen Bereich“ lagen.

Tabelle 51: Korrelation der Indexe zur Unterrichtsmitarbeit der Schülerinnen und Schüler und den Ergebnissen der standardisierten Testverfahren

Korrelation nach Pearson	WLLP	Stolperwörter-Lesetest	HSP „richtige Wörter“	HSP „Graphemtreffer“	HSP „alphabetische Strategie“	HSP „orthographische Strategie“	HSP „morphematische Strategie“	HSP „wortübergreifende Strategie“
Index "konstant gute Mitarbeit"	,227	,355**	,218	,189	,260	,185	,204	,310*
Index "unangemessene Mitarbeit"	-,181	-,360**	-,301*	-,289*	-,270*	-,284*	-,266	-,396**
Index "passive Mitarbeit"	,255	,270*	,294*	,261	,268	,199	,249	,376**

N=54

**, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Im Vergleich der Korrelationen der Indexe zur Unterrichtsmitarbeit fiel auf, dass sie einen größeren Einfluss auf die Notengebung in allen abgefragten Unterrichtsfächern auf dem letz-

ten Zeugnis ausübten als auf die Entwicklung der Lese-Rechtschreibkompetenzen, die mit den verwendeten Testverfahren abgefragt wurden. Somit gehen die besseren Noten insbesondere im sprachlichen Bereich eher nicht auf bessere Lese-Rechtschreibkompetenzen zurück, sondern auf andere Faktoren. Die gute Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler bewirkt eine „wohlwollende Benotung“.

Die Indexe zur Mitarbeit korrespondierten mit den Übergangsempfehlungen und den Bewertungen der Leistungen allgemein. Schülerinnen und Schüler, für die ihre Lehrkraft eine hohe Übereinstimmung mit den beiden Indexen „konstant gute Mitarbeit“ und „passive Mitarbeit“ angab, erhielten eher eine Empfehlung für eine weiterführende Schule, die einen höheren Schulabschluss ermöglicht; ihre Schulleistungen wurden allgemein besser bewertet. Kinder, für die eher eine hohe Übereinstimmung mit dem Index „unangemessene Mitarbeit“ angegeben wurde, erhielten von ihrer Lehrperson eher die Einstufung „die Schülerin oder der Schüler ist eher allgemein leistungsschwach“. Zudem erhielten sie eher eine Empfehlung für eine weiterführende Schule, die keinen höheren Schulabschluss ermöglicht.

Tabelle 80: Korrelation der Indexe zur Unterrichtsmitarbeit der Schülerinnen/Schüler, der Übergangsempfehlung und der Bewertung der Schulleistungen allgemein

Korrelation nach Pearson	Index "konstant gute Mitarbeit"	Index "unangemessene Mitarbeit"	Index "passive Mitarbeit"
Übergangsempfehlung	-,730**	,613**	-,774**
Bewertung der Schulleistungen allgemein	,743**	-,714**	,756**
N=54			

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Der Einfluss der Indices auf die Zuweisung eines Förderbedarfs im Bereich Sprache wurde untersucht.⁴⁷³ Der Vergleich der Mittelwerte zeigte, dass die Mittelwerte der Indexe „konstant gute Mitarbeit“ und „passive Mitarbeit“ für die Gruppe der Kinder, die von den Befragten als förderbedürftig im sprachlichen Bereich angesehen wurden, höher waren als für die Gruppe, die nicht förderbedürftig sein soll. Für den Index „unangemessene Mitarbeit“ hingegen lag der Mittelwert für die Gruppe der anerkannt förderbedürftigen Kinder niedriger als für die Gruppe der Kinder, die laut Aussage der Lehrkräfte als nicht förderbedürftig galt.

⁴⁷³ Es wurde zudem untersucht, ob die Verweildauer an der Grundschule von den Indexen zur schulischen Mitarbeit beeinflusst wird. Kinder, denen von ihren Lehrkräften eine hohe Übereinstimmung mit den Indexen angegeben wurde, wiederholten etwas häufiger eine Klasse im Verlaufe der Grundschulzeit. Diese Unterscheidung kann jedoch nicht gegen den Zufall abgesichert werden.

Tabelle 52: Mittelwertvergleich für die Kinder, die als förderbedürftig gelten und die Kinder, die nicht förderbedürftig sein sollen in Bezug auf die Übereinstimmung mit den Indexen zur Mitarbeit im Unterricht

Gruppenstatistiken				
Förderbedarf bestand	N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig) ⁴⁷⁴
Index „konstant gute Mitarbeit“ ja	38	26,5	5,5	,000
nein	16	18,0	7,0	,000
Index „unangemessene Mitarbeit“ ja	38	20,1	4,9	,004
nein	16	24,2	3,6	,002
Index „passive Mitarbeit“ ja	38	17,0	3,0	,000
nein	16	12,0	3,7	,000

Die beiden Gruppen unterscheiden sich für die Indexe „konstant gute Mitarbeit“ und „passive Mitarbeit“, ⁴⁷⁵ für den Index „unangemessene Mitarbeit“ trifft dies nicht zu. ⁴⁷⁶ Kinder, bei denen ihre Lehrperson eine hohe Übereinstimmung mit dem Index „konstant gute Mitarbeit“ sowie „passive Mitarbeit“ angab, wurden eher nicht als förderbedürftig im Bereich Sprache angesehen. Beide T-Tests sind signifikant. ⁴⁷⁷ Für den Index „unangemessene Mitarbeit“ unterscheiden sich die Gruppen der anerkannt förderbedürftigen und anscheinend nicht förderbedürftigen Kinder nicht. ⁴⁷⁸

Zudem wurde erwartet, dass eine hohe Bildungsaspiration der Eltern zu einer hohen Übereinstimmung mit den Indexen „konstant gute Mitarbeit“ und „passive Mitarbeit“ führt. Festgestellt wurde, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern eine Schule, die keinen höheren Schulabschluss ermöglicht, nicht als weiterführende Schule für ihr Kind akzeptieren würden, von ihren Lehrkräften eher eine Übereinstimmung mit dem Index „passive Mitarbeit“ erhielten. ⁴⁷⁹

2.5.4.4. Einschätzung des Verhaltens der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

Die Lehrkräfte waren größtenteils der Ansicht, dass die teilnehmenden Kinder nicht überaltert waren, nicht gegenüber ihrer Umwelt aggressiv reagierten, kein ungesteuertes Verhalten zeig-

⁴⁷⁴ Blau unterlegte Zeile: Varianzen sind gleich; zweite Zeile: Varianzen sind nicht gleich.

⁴⁷⁵ Überprüfung erfolgte anhand des T-Tests für unabhängige Stichproben. Der Levene-Test ist nicht signifikant; die Werte liegen über 0,05.

⁴⁷⁶ Überprüfung erfolgte anhand des T-Tests für unabhängige Stichproben. Der Levene-Test ist signifikant; der Wert liegt unter 0,05.

⁴⁷⁷ Varianzen sind gleich, Sig. 2-seitig ,000.

⁴⁷⁸ Varianzen sind nicht gleich, Sig. 2-seitig ,002.

⁴⁷⁹ Der Korrelationskoeffizient für diesen Zusammenhang beträgt -,281*. Die Tabelle befindet sich im Anhang.

ten und keinen negativen Einfluss auf andere ausübten.⁴⁸⁰ Weiterhin schlossen die meisten Befragten aus, dass die teilnehmenden Kinder „abwartend ängstlich“, „vorlaut“, „schüchtern“ seien oder „den Unterricht stören“ würden.⁴⁸¹ Am ehesten wurde den Kindern zugeschrieben, dass sie ungehorsam seien, sich entmutigen ließen und zurückhaltend seien.⁴⁸²

Tabelle 53: Einschätzung des Verhaltens der teilnehmenden Kinder vonseiten der Lehrkräfte

	stimmt voll	stimmt eher	stimmt teils-teils	stimmt weniger	stimmt gar nicht
Schüler ist zurückhaltend	6%	26%	24%	24%	20%
Schüler hat negativen Einfluss	2%	7%	18%	13%	60%
Schüler stört den Unterricht	2%	9%	20%	39%	30%
Schüler ist unbeherrscht	6%	6%	6%	16%	66%
Schüler ist abwartend ängstlich	4%	17%	9%	28%	42%
Schüler ist schüchtern	-	17%	27%	17%	39%
Schüler ist vorlaut	2%	17%	13%	29%	39%
Schüler lässt sich entmutigen	7%	22%	32%	28%	11%
Schüler ist ungehorsam	37%	24%	7%	11%	21%
Schüler ist aggressiv	4%	6%	7%	13%	70%
Schüler ist überaltert	-	-	4%	17%	79%

N=54

Die Bewertungen der einzelnen Items zum Verhalten der Kinder korrelierten miteinander. Starke Korrelationen bestanden zwischen folgenden Merkmalen: Kinder, die von ihren Lehrkräften als zurückhaltend eingestuft wurden, erhielten auch eher die Zuschreibung, dass sie schüchtern seien. Schülerinnen und Schüler, die eher einen negativen Einfluss auf andere ausüben sollen, stören anscheinend eher den Unterricht und seien vorlaut. Schülerinnen und Schüler, über die ihre Lehrpersonen aussagten, dass sie den Unterricht oft stören, wurden auch als eher unbeherrscht und vorlaut beschrieben. Kinder, die eher unbeherrscht und ungesteuert reagierten, werden auch eher als vorlaut und aggressiv beschrieben. Schülerinnen und Schüler, die sich anscheinend eher ängstlich abwartend verhielten, wurden vermehrt als schüchtern bezeichnet.

⁴⁸⁰ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Überalterung 4,76, Aggression 4,41, ungesteuertes Verhalten 4,33 und negativen Einfluss 4,20.

⁴⁸¹ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Ängstlichkeit 3,89, vorlautes Verhalten 3,87, Schüchternheit 3,78 und Unterrichtsstörung 3,85.

⁴⁸² Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Ungehorsam 2,54, Entmutigung 3,13 und Zurückhaltung 3,28.

Tabelle 54: Zusammenhang der Bewertung der Items zum Verhalten der Schülerinnen und Schüler

Korrelation nach Pearson	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Schüler ist zurückhaltend (1)		-,561**	-,499**	-,372**	,645**	,843**	-,571**	,264	,304*	-,370**	,170
Schüler hat negativen Einfluss (2)			,783**	,679**	-,383**	-,501**	,811**	,192	-,335*	,697**	,055
Schüler stört den Unterricht (3)				,759**	-,403**	-,418**	,779**	,233	-,220	,685**	-,070
Schüler ist unbeherrscht (4)					-,287*	-,382**	,740**	,300*	-,192	,886**	,011
Schüler ist abwartend ängstlich (5)						,741**	-,441**	,406**	-,008	-,301*	-,043
Schüler ist schüchtern (6)							-,503**	,304*	,204	-,380**	,068
Schüler ist vorlaut (7)								,201	-,403**	,665**	-,022
Schüler lässt sich entmutigen (8)									-,040	,219	,254
Schüler ist ungehorsam (9)										-,196	,093
Schüler ist aggressiv (10)											,078
Schüler ist überaltert (11)											

N=54

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Bewertung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler korrespondierte mit der Übergangsempfehlung für die weiterführenden Schulen zum einen und der Bewertung der allgemeinen Schulleistungen in allen Fächern zum anderen. Schülerinnen und Schüler, die von ihren Lehrkräften als zurückhaltend beschrieben wurden, die eher als unbeherrscht und ungesteuert bezeichnet wurden, über die die Lehrkräfte aussagten, dass sie schüchtern und eher ängstlich abwartend seien und die sich anscheinend schnell von Misserfolg entmutigen ließen, wurden bei der Übergangsempfehlung eher an eine Schule empfohlen, die keinen höherwertigen Schulabschluss ermöglicht. Folgende Einstellungen hatten laut den Ergebnissen auf die Übergangsentscheidung keine signifikante Wirkung: der negative Einfluss auf andere Schülerinnen und Schüler, das Störverhalten im Unterricht, vorlautes sowie trotziges und ungehorsames Verhalten, aber auch Aggressivität und Überalterung. Kinder, die einen negativen Einfluss auf Mitschülerinnen und Mitschüler ausübten, die den Unterricht verstärkt störten, eher ängstlich abwartend reagierten, häufiger vorlautes Verhalten an den Tag legten, sich eher unbeherrscht und ungesteuert verhielten, sich bei Misserfolg schneller entmutigen ließen und häufiger aggressiv reagierten, wurden in allen Fächern eher als leistungsschwach eingestuft.

Tabelle 55: Korrelation von Bewertung des <Verhaltens der Schülerinnen und Schüler> vonseiten der Lehrkräfte und die Bewertung der Schulleistungen in allen Fächern

Korrelation nach Pearson	Übergangsempfehlung ⁴⁸³	Leistungsbewertungen in allen Fächern
Schüler ist zurückhaltend	-,303*	-,177
Schüler hat negativen Einfluss	-,153	-,304*
Schüler stört den Unterricht	-,193	-,340*

⁴⁸³ Der Verständlichkeit halber wurden die Vorzeichen gedreht. Übergangsempfehlung wurde von 1=Gymnasium zu 4=Förderschule festgelegt.

Schüler ist unbeherrscht	-,273*	-,430**
Schüler ist abwartend ängstlich	-,348**	-,281*
Schüler ist schüchtern	-,336*	-,225
Schüler ist vorlaut	-,103	-,270*
Schüler lässt sich entmutigen	-,480**	-,502
Schüler ist ungehorsam	,202	,184
Schüler ist aggressiv	-,229	-,349**
Schüler ist überaltert	-,144	-,154

N=54

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Bewertung des Verhaltens der Kinder vonseiten der Lehrkräfte spiegelte sich teilweise in den letzten Zeugnisnoten wider. Schülerinnen und Schüler, die einen negativen Einfluss auf andere ausübten, hatten auf dem letzten Zeugnis eher eine schlechtere Note in Mathematik.⁴⁸⁴ Kinder, die als eher unbeherrscht und ungesteuert eingestuft wurden, hatten auf dem letzten Zeugnis eher eine schlechtere Note in Rechtschreiben und in Sachkunde.⁴⁸⁵ Schülerinnen und Schüler, die als eher ängstlich abwartend angesehen wurden, hatten eher eine schlechtere Note in Mathematik⁴⁸⁶ und die, die sich bei Misserfolg schnell entmutigen lassen, hatten auf dem letzten Zeugnis eher schlechtere Noten in Deutsch, im Sprachgebrauch, in Rechtschreiben und Mathematik.⁴⁸⁷

Aufgrund der Zusammenhänge zwischen Beurteilungen des Verhaltens und den letzten Zeugnisnoten sind ebenfalls Korrelationen mit der Einstufung der Testergebnisse in die Bereiche „durchschnittlich“, „Risikobereich“ und „deutliche Schwäche“ der Lese-Rechtschreibtests zu erwarten. Folgende Ergebnisse können zusammengefasst werden: Schülerinnen und Schüler, die als unbeherrscht und ungesteuert, als vorlaut und aggressiv beschrieben wurden, hatten im Stolperwörter- Lesetest Prozentrangwerte, die eher im „Risikobereich“ und im „Bereich der deutlichen Schwäche“ liegen.⁴⁸⁸ Kinder, von denen die Lehrkräfte behaupteten, dass sie bei Misserfolg eher entmutigen lassen, erreichten Prozentrangwerte im Stolperwörter-Lesetest und in der Hamburger Schreibprobe „richtig geschriebene Wörter“ und „Graphemtreffer“ Prozentrangwerte, die eher im „Risikobereich“ und im „Bereich der deutlichen Schwäche“

⁴⁸⁴ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,278*.

⁴⁸⁵ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Sprachgebrauch -,275* und Note Sachkunde -,293*.

⁴⁸⁶ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,347*.

⁴⁸⁷ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Deutsch -,322*, Note Sprachgebrauch -,286*, Note Rechtschreiben -,335* und Note Mathematik -,313*.

⁴⁸⁸ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Schüler ist unbeherrscht -,340* und Schüler ist vorlaut -,268*.

lagen.⁴⁸⁹ Schülerinnen und Schüler, die als aggressiv angesehen wurden, hatten eher Prozentrangwerte für den Stolperwörter-Lesetest im unterdurchschnittlichen Bereich⁴⁹⁰ und Kinder, die als überaltert eingestuft wurden, hatten eher Prozentrangwerte für den Stolperwörter-Lesetest und die HSP „Graphemtreffer“, die eher im „Risikobereich“ und im „Bereich der deutlichen Schwäche“ liegen.⁴⁹¹ Kinder, die sich gemäß der oben genannten Verhaltensaspekte adäquat verhielten, hatten etwas bessere Testergebnisse; diese fließen kaum in die Zeugnisbewertung ein.⁴⁹²

Zwischen der Bewertung der schulischen Mitarbeit und dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler vonseiten der Lehrkräfte bestehen Zusammenhänge. Stärkere Korrelationen wurden für die folgenden Items festgestellt: Schülerinnen und Schüler, die eher den Unterricht stören sollen, verlieren schneller das Interesse an der Sache und haben kein gesundes Verhältnis zu Leistung. Kinder, die eher unbeherrscht und ungesteuert handeln, entwickelten kein gesundes Verhältnis zu Leistung. Schülerinnen und Schüler, die den Eindruck machten, dass sie sich von Misserfolg schneller entmutigen lassen, gehörten eher zu den Kindern, von denen die Befragten annahmen, dass sie sich seltener melden, weniger selbstständig handeln und kein gesundes Verhältnis zu Leistung aufbauen konnten.

Tabelle 56: Zusammenhang Lehrereinschätzung der <Mitarbeit und des Verhaltens der teilnehmenden Kinder> (1.Teil)

Korrelation nach Pearson	Schüler meldet sich regelmäßig	Schüler wird regelmäßig aufgerufen	Beiträge sind reproduktiv	Beiträge sind ausführlich	Beiträge sind passend	Beiträge sind verständlich	Schüler ist nicht selbstständig
Schüler ist zurückhaltend	-,347**	-,187	,228	-,393**	,180	-,393**	,306*
Schüler hat negativen Einfluss	-,072	-,236	-,105	-,160	,197	-,009	,147
Schüler stört den Unterricht	-,084	-,191	,008	-,079	,208	-,035	,212
Schüler ist unbeherrscht	-,202	-,238	,093	-,211	,405**	-,147	,266
Schüler ist abwartend ängstlich	-,398**	-,333*	,207	-,349**	,275*	-,254	,496**
Schüler ist schüchtern	-,406**	-,274*	,216	-,327*	,149	-,380**	,347*
Schüler ist vorlaut	-,039	-,169	-,088	-,032	,203	,047	,083
Schüler lässt sich entmutigen	-,516**	-,398**	,019	-,360**	,386**	-,287*	,615**
Schüler ist nicht	,110	,241	,021	,088	-,112	,042	,020

⁴⁸⁹ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Stolperwörter-Lesetest -,442**, HSP „richtige Wörter“ -,384** und HSP „Graphemtreffer“ -,308*.

⁴⁹⁰ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,308*.

⁴⁹¹ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Stolperwörter-Lesetest -,270* und HSP „richtige Wörter“ -,373**.

⁴⁹² Für das Item „das Kind sei unbeherrscht“ profitieren die Schülerinnen und Schüler leicht im Bereich Leseverständnis auf Satzebene; sie haben jedoch etwas bessere Noten im Rechtschreiben. Für das Item „das Kind lässt sich schnell entmutigen“ profitieren die Schülerinnen und Schüler im Leseverständnis auf der Satzebene und für die richtig geschriebenen Wörter; sie haben jedoch nur leicht bessere Noten im Rechtschreiben.

ungehorsam							
Schüler ist aggressiv	-,176	-,224	,087	-,213	,399**	-,116	,208
Schüler ist überaltert	-,396**	-,357**	-,138	-,232	,284*	-,266	,115

N=54

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 57: Zusammenhang Lehrereinschätzung der <Mitarbeit und des Verhaltens der teilnehmenden Kinder> (2.Teil)

Korrelation nach Pearson	Interesse des Schülers schwer zu wecken	Schüler fasst schnell Neues auf	Schüler arbeitet regelmäßig mit	Schüler verliert schnell Interesse	Schüler hat gesundes Verhältnis zu Leistung	Schüler erledigt selten Hausaufgaben	Schüler arbeitet nachlässig
Schüler ist zurückhaltend	,268*	-,274*	-,205	-,022	,085	,016	,042
Schüler hat negativen Einfluss	,129	-,126	-,307*	,388**	-,453**	,112	,309*
Schüler stört den Unterricht	,157	-,144	-,407**	,517**	-,557**	,098	,412**
Schüler ist unherrschaftig	,207	-,285*	-,487**	,401**	-,534**	,278*	,490**
Schüler ist abwartend ängstlich	,097	-,453**	,002	,086	,103	-,050	,001
Schüler ist schüchtern	,225	-,343*	-,139	,002	,082	-,037	,003
Schüler ist vorlaut	,067	-,097	-,348*	,329*	-,464**	,086	,338*
Schüler lässt sich entmutigen	,183	-,431**	-,432**	,378**	-,504**	,094	,436**
Schüler ist nicht ungehorsam	,087	,078	,023	-,138	,128	,154	-,011
Schüler ist aggressiv	,116	-,238	-,389**	,310*	-,440**	,214	,420**
Schüler ist überaltert	,213	-,043	-,363**	,058	-,377**	,316*	,242

N=54

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Anhand der Faktorenanalyse wurden drei Komponenten ermittelt, die der Einschätzung des Verhaltens durch die Lehrkräfte zugrunde liegen.⁴⁹³ Der erste Faktor wurde als „das den Unterricht störende Kind“ interpretiert,⁴⁹⁴ der zweite wurde als „das ängstliche Kind“ gedeutet⁴⁹⁵ und der letzte als „das überalterte Kind“ verstanden.⁴⁹⁶

⁴⁹³ Maß der Stichprobeneignung: ,779/ Signifikanz nach Bartlett ,000. Tabelle „Faktorenanalyse der Einschätzung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler“ befindet sich im Anhang.

⁴⁹⁴ Dieser Faktor erklärt 47% der Varianz.

⁴⁹⁵ Dieser Faktor erklärt 19% der Varianz.

⁴⁹⁶ Dieser Faktor erklärt 10% der Varianz.

Der Index „das den Unterricht störende Kind“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schülerin/der Schüler ist zurückhaltend.	1=gar nicht 5=voll (umgepolt)
Die Schülerin/der Schüler übt auf andere Schülerinnen/Schüler einen negativen Einfluss aus.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler stört den Unterricht.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist unbeherrscht und ungesteuert.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist vorlaut.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler lässt sich von Misserfolg entmutigen.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist aggressiv gegenüber ihrer/seiner Umwelt.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=7 – Maximale Punktzahl=35	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr hohe Übereinstimmung (7-12)	2	4%
Hohe Übereinstimmung (13-18)	4	7%
Mäßige Übereinstimmung (19-23)	8	15%
Geringe Übereinstimmung (24-29)	16	30%
Keine Übereinstimmung (30-35)	24	44%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=,877

Der Index verdeutlicht, dass fast drei Viertel der Lehrkräfte keine oder nur geringe Übereinstimmung mit den Merkmalen des Indexes „das den Unterricht störende Kind“ und dem Verhalten der Schülerin und des Schülers sahen.

Der Index „das ängstliche Kind“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schülerin/der Schüler ist zurückhaltend.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist im Allgemeinen ängstlich abwartend.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist schüchtern.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler lässt sich von Misserfolg entmutigen.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=4 – Maximale Punktzahl=20	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr hohe Übereinstimmung (4-6)	-	-
Hohe Übereinstimmung (7-10)	13	24%
Mäßige Übereinstimmung (11-14)	14	26%
Geringe Übereinstimmung (15-17)	16	30%
Keine Übereinstimmung (18-20)	11	20%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=,877

Der Index verdeutlicht, dass die Hälfte der Lehrkräfte keine oder nur geringe und die andere Hälfte zumindest mäßige Übereinstimmung des Verhaltens der Schülerin und des Schülers mit den Merkmalen des Indexes „das ängstliche Kind“ sah.

Der Index „das überalterte Kind“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schülerin/der Schüler ist nicht trotzig und ungehorsam.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler passt aufgrund ihres/seines Verhaltens nicht in die Klasse, weil sie/er zu alt ist.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=2 – Maximale Punktzahl=10	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr hohe Übereinstimmung (2-3)	-	-
Hohe Übereinstimmung (4-5)	4	7%
Mäßige Übereinstimmung (6)	19	35%
Geringe Übereinstimmung (7-8)	17	32%
Keine Übereinstimmung (9-10)	14	26%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=,104

Der Index verdeutlicht, dass die meisten Lehrkräfte mäßige, geringe oder keine Übereinstimmung des Verhaltens des Kindes mit den im Index „das überalterte Kind“ zusammengefassten Merkmalen sahen.

Die Indices wirken sich kaum auf die Zeugnisnoten aus. Schülerinnen und Schüler, für die die Lehrkräfte eine hohe Übereinstimmung mit den Merkmalen dieses Indexes „das ängstliche Kind“ angegeben hatten, hatten eher eine schlechtere Note in Rechtschreiben und in Mathematik auf dem letzten Zeugnis.⁴⁹⁷ Die Indexe beeinflussten die Testergebnisse fast gar nicht. Es konnte nur ein schwacher Zusammenhang festgestellt werden. Schülerinnen und Schüler, deren Verhalten laut Aussage der Lehrkräfte mit den Merkmalen des Indexes „das den Unterricht störende Kind“ hoch übereinstimmte, hatten beim Stolperwörter-Lesetest eher einen Prozentrangwert der im „Risikobereich“ oder im „Bereich der deutlichen Schwäche“ liegt.⁴⁹⁸

Der Index „das ängstliche Kind“ wirkte sich auf die Übergangsempfehlung und die Bewertung der Schulleistungen aus. Schülerinnen und Schüler, deren Verhalten hoch mit in diesem Index zusammengefassten Merkmalen übereinstimmte, wurden von den befragten Lehrkräften eher als Kinder eingestuft, deren allgemeine Leistungen im Vergleich zur Klasse unterdurchschnittlich oder allgemein leistungsschwach seien und wurden eher für eine Schule empfohlen, die keinen hohen Schulabschluss ermöglicht.⁴⁹⁹ Die Indexe zum Verhalten hatten kaum einen Einfluss auf die letzten Zeugnisnoten in den abgefragten Fächern, jedoch einen größeren Einfluss auf die Bewertung der Schulleistungen allgemein und den Übergangsempfehlungen. Das Verhalten scheint somit bei gleichen Noten zu einer anderen Einstufung der allgemeinen Schulleistungen und zu anderen Übergangsempfehlungen zu führen. Zur Relevanz für Klassenwiederholungen wurde anhand des Mittelwertvergleichs festgestellt, dass der Mittelwert des Indexes „das den Unterricht störende Kind“ für die Gruppe der Kinder, die eine Klasse wiederholen mussten, höher ist als für die Gruppe, die ohne Verzögerung die Grundschule durchliefen. Für die Indexe „das ängstliche Kind“ und „das überalterte Kind“ lagen die Mittelwerte für die Gruppe der Kinder, die eine Schullaufbahn verlängernde Maßnahme er-

⁴⁹⁷ Der Korrelationskoeffizient für Rechtschreiben beträgt -,284* und für Mathematik -,361**. Die Tabelle befindet sich im Anhang.

⁴⁹⁸ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,308*.

⁴⁹⁹ Der Korrelationskoeffizient für die Leistungsbewertung beträgt -,362** und für die Übergangsempfehlung ,451**.

hielten, niedriger als für die Gruppe der Kinder, die in der Regelschulzeit die Grundschule verlassen werden. Die Gruppen der Kinder mit und ohne Klassenwiederholung unterschieden sich nur für den Index „das überalterte Kind“ voneinander.⁵⁰⁰

Zur Relevanz der Indices für die Zuschreibung eines sprachlichen Förderbedarfs wurde festgestellt, dass die Mittelwerte der Indices „das den Unterricht störende Kind“ und „das ängstliche Kind“ für die Gruppe der „förderbedürftigen“ Schülerinnen und Schüler niedriger sind als für die Gruppe der Kinder, die laut Aussage der Befragten nicht förderbedürftig waren. Für den Index „das überalterte Kind“ lag der Mittelwert für die Gruppe der Kinder, deren Lehrkräfte eine Förderbedürftigkeit angaben, etwas höher als für die Gruppe der Kinder, die als nicht förderbedürftig eingestuft wurden. Die Zuschreibung eines Förderbedarfs im Bereich Sprache stand im Einklang zum Index „das ängstliche Kind“.⁵⁰¹ Kinder, deren Verhalten eher hoch mit diesem Index übereinstimmte, erhielten eher die Zuschreibung eines Förderbedarfs.

Die Indices korrespondierten kaum mit der Bildungsaspiration der Eltern. Ein schwacher Zusammenhang wurde ermittelt. Schülerinnen und Schüler, für die ihre Lehrkräfte eine hohe Übereinstimmung des Verhaltens mit den im Index „das den Unterricht störende Kind“ zusammengefassten Merkmalen angaben, gehörten eher zu der Gruppe der Kinder, für die die Eltern das Beenden der Schullaufbahn mit dem Abitur als unwahrscheinlich ansahen.⁵⁰²

2.5.4.5. Reflexion des Lern- und Lehrprozesses

Warum das Kind eine sprachliche Leistungsschwäche zeigte, wurde von einem großen Teil der Befragten zumindest teilweise auf die nichtdeutsche Herkunftssprache der Familie, auf einen verspäteten oder unzureichenden Zweitspracherwerb in Deutsch und auf die Vergesslichkeit des Kindes zurückgeführt.⁵⁰³ Als naheliegende Mitverursacher wurden die unzureichende familiäre Unterstützung, die mangelnde Aufmerksamkeit, Konzentrationsprobleme, generelle Leistungsschwäche und unzureichendes Üben angesehen.⁵⁰⁴ Durch die Lehrkraft

⁵⁰⁰ Die Überprüfung erfolgte anhand des T-Tests für unabhängige Stichproben. Der Test ist auf dem Niveau von ,015 signifikant. Die Tabelle „Vergleich der Mittelwerte der Kinder mit und ohne Schullaufbahn verlängernde Maßnahme im Hinblick auf die Indexe <Verhalten>“ befindet sich im Anhang.

⁵⁰¹ Der Mittelwertvergleich erfolgte mit dem T-Test für unabhängige Stichproben und ist auf dem Niveau von ,001 signifikant. Die Tabelle „Vergleich der Mittelwerte der Kinder mit und ohne zugesprochenem Förderbedarf im Hinblick auf die Indexe <Verhalten>“ befindet sich im Anhang.

⁵⁰² Der Korrelationskoeffizient beträgt für diesen Zusammenhang -,328*.

⁵⁰³ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: nichtdeutsche Herkunftssprache 2,89*, Wichtiges vergessen 2,91* und unvollendeter Zweitspracherwerb 2,98*.

⁵⁰⁴ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Gedanken woanders 3,17, unzureichende Unterstützung 3,11, generelle Leistungsschwäche 3,39, unzureichende Übungen 3,43 und mangelnde Konzentration 3,20.

bedingte Ursachen wie schlecht erklärter Unterrichtsstoff, zu hoher Anspruch und zu schnelles Fortschreiten im Unterricht wurden fast gänzlich ausgeschlossen.⁵⁰⁵

Tabelle 58: Ursache für die sprachliche Schwäche

	stimmt voll	stimmt eher	stimmt teils-teils	stimmt weniger	stimmt gar nicht
Schüler nicht angestrengt	2%	13%	35%	28%	22%
Lehrer schlecht erklärt	-	-	21%	44%	35%
Schüler mit Gedanken woanders	13%	17%	24%	33%	13%
unzureichende häusliche Förderung	4%	26%	37%	22%	11%
Schüler ist generell leistungsschwach	11%	13%	26%	26%	24%
Lehrer hat zu hohen Anspruch	2%	2%	11%	46%	39%
Schüler hat nichtdeutsche Erstsprache	16%	33%	13%	19%	19%
Schüler unzureichend geübt	4%	22%	22%	32%	20%
Schüler hat Wichtiges vergessen	15%	22%	35%	13%	15%
Schüler hat sich schlecht konzentriert	15%	13%	28%	26%	18%
Schüler ist nicht sprachbegabt	2%	13%	9%	43%	33%
Lehrer ist im Unterricht zu schnell	-	7%	20%	41%	32%
Schüler lernte zu spät/zu wenig Deutsch	11%	35%	19%	15%	20%

N=54

Die Ursachenerklärung der sprachlichen Defizite wiesen viele statistische Zusammenhänge auf. Die Items ließen sich in drei Ursachengruppen unterteilen: die durch den Lehrer und Unterricht bedingt sind,⁵⁰⁶ die durch die familiären Umstände und Unterstützungsleistungen verursacht werden⁵⁰⁷ und die durch die Haltung des Kindes im Unterricht entstanden sind. Die Items korrelierten stärker innerhalb der einzelnen Gruppen der Ursachenbeschreibungen und weniger untereinander. Dies wurde dahingehend gedeutet, dass die Lehrkräfte für einzelne Schülerinnen und Schüler dazu neigten, die sprachliche Schwäche entweder stärker auf das Verhalten des Kindes, auf die Familie oder den eigenen Unterricht zurückzuführen.

Tabelle 59: Zusammenhänge der Bewertungen der Ursachen für die sprachliche Schwäche

Korrelation nach Pearson	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Schüler hat sich nicht angestrengt (1)		,407**	,673**	,343*	,327*	,287*	,316**	,473**	,491**	,511**	,260	,182	,306*
Lehrer hat Stoff schlecht erklärt (2)			,406**	,347*	,393**	,528**	,145	,256	,446**	,359**	,279*	,739**	,022
Schüler ist mit Gedanken woanders (3)				,629**	,511**	,508**	,349**	,619**	,656**	,758**	,440**	,373**	,468**
Schüler nicht ausreichend gefördert (4)					,444**	,468**	,645**	,696**	,604**	,510**	,298*	,383**	,584**
Schüler ist generell leistungsschwach (5)						,414**	,390**	,390**	,758**	,654**	,598**	,301*	,353**

⁵⁰⁵ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: schlecht erklärt 4,15, zu hoher Anspruch 4,19 und zu schnell weitergegangen 3,96.

⁵⁰⁶ Lehrer hat Stoff schlecht erklärt, Lehrer hat zu hohen Anspruch und Lehrer ist im Unterrichtsstoff zu schnell vorangegangen.

⁵⁰⁷ Schüler wird nicht ausreichend gefördert, Schüler ist generell leistungsschwach, nichtdeutsche Erstsprache, Schüler ist nicht sprachbegabt, Schüler hat zu wenig und zu spät die Zweitsprache Deutsch erlernt.

Lehrer hat zu hohen Anspruch (6)	,225	,302*	,551**	,526**	,414**	,644**	,269*
Schüler hat nichtdeutsche Erstsprache (7)		,636**	,503**	,250	,325*	,160	,716**
Schüler hat zu wenig geübt (8)			,550**	,489**	,410**	,194	,479**
Schüler hat Wichtiges vergessen (9)				,647**	,607**	,462**	,451**
Schüler ist unkonzentriert (10)					,541**	,323*	,401**
Schüler ist nicht sprachbegabt (11)						,251	,344**
Lehrer ist zu schnell im Stoff (12)							,201
Schüler hat zu spät und zu wenig Deutsch gelernt(13)							

N=54

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Ursachenzuschreibungen korrelierten mit den Noten auf dem letzten Zeugnis. Schlechtere Zeugnisnoten im sprachlichen Bereich standen insbesondere mit den Annahmen im Einklang, die auf Merkmale des Kindes oder der Familie zurückgeführt wurden: Die sprachliche Schwäche beruhe auf mangelnden Bemühungen des Kindes, es sei oft mit den Gedanken woanders, es sei generell leistungsschwach, habe zu wenig geübt, Wichtiges vergessen, sei unkonzentriert und nicht sprachbegabt.

Tabelle 60: Zusammenhänge der Bewertungen der Ursachen für die sprachliche Schwäche und den letzten Zeugnisnoten

Korrelation nach Pearson	Note Deutsch	Note Sprachgebrauch	Note Lesen	Note Rechtschreiben	Note Mathematik	Note Sachkunde
Schüler hat sich nicht angestrengt	-,518**	-,524**	-,365**	-,396**	-,421**	-,379**
Lehrer hat Stoff schlecht erklärt	-,280*	-,295*	-,188	-,362**	-,289*	-,160
Schüler ist mit Gedanken woanders	-,543**	-,543**	-,417**	-,406**	-,339*	-,473**
Schüler ist nicht ausreichend gefördert	-,363**	-,351**	-,323*	-,286*	-,335*	-,332*
Schüler ist generell leistungsschwach	-,603**	-,611**	-,529**	-,530**	-,616**	-,430**
Lehrer hat zu hohen Anspruch	-,296*	-,313*	-,243	-,306*	-,172	-,329*
Schüler hat nichtdeutsche Erstsprache	-,289*	-,337*	-,196	-,098	-,374**	-,229
Schüler hat zu wenig geübt	-,364**	-,411**	-,283*	-,290*	-,452**	-,356**
Schüler hat Wichtiges vergessen	-,482**	-,519**	-,395**	-,373**	-,603**	-,477**
Schüler ist unkonzentriert	-,590**	-,572**	-,467**	-,554**	-,515**	-,529**
Schüler ist nicht sprachbegabt	-,525**	-,514**	-,422**	-,510**	-,321*	-,323*
Lehrer ist zu schnell im Stoff	-,276*	-,284*	-,304*	-,260	-,225	-,249
Schüler hat zu spät/zu wenig Deutsch gelernt	-,335*	-,367**	-,272*	-,114	-,290*	-,230

N=54

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Korrelationen der Ursachenbeschreibungen mit der Einstufung der Testergebnisse in die Bereiche „durchschnittlich“, „Risikobereich“ und „deutliche Schwäche“ der Lese-Rechtschreibtests waren schwächer. Ergebnisse der Tests im „Risikobereich“ oder im Bereich der „deutlichen Schwäche“ standen stärker mit den Ursachenzuschreibungen im Einklang, die auf

die Lehrperson und den Unterricht zurückgehen: Unterrichtsstoff schlecht erklärt, zu hoher Anspruch und schnelles Fortschreiten im Unterrichtsstoff.

Tabelle 61: Zusammenhang der Benennung von Ursachen für die sprachlichen Defizite der Kinder von-seiten der Lehrkräfte und den Testergebnissen der standardisierten Tests

Korrelation nach Pearson	WLLP	Stolperwörter	HSP „Wörter“	HSP „Graphem“
Schüler hat sich nicht angestrengt	-,242	-,247	-,308*	-,295*
Lehrer hat Stoff schlecht erklärt	-,145	-,325*	-,464**	-,520**
Schüler ist mit Gedanken woanders	-,262	-,279*	-,241	-,252
Schüler wurde nicht ausreichend gefördert	-,263	-,249	-,151	-,271
Schüler ist generell leistungsschwach	-,209	-,259	-,343*	-,285*
Lehrer hat zu hohen Anspruch	-,166	-,359**	-,349**	-,337*
Schüler hat nichtdeutsche Erstsprache	-,235	-,057	-,008	-,177
Schüler hat zu wenig geübt	-,090	-,034	,021	-,082
Schüler hat Wichtiges vergessen	-,322*	-,269*	-,227	-,195
Schüler ist unkonzentriert	-,208	-,298*	-,273*	-,198
Schüler ist nicht sprachbegabt	-,179	-,157	-,226	-,183
Lehrer ist zu schnell im Stoff	-,151	-,325*	-,398**	-,398**
Schüler hat zu spät/zu wenig Deutsch gelernt	-,308*	-,063	-,080	-,135

N=54

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Während die Ursachenbeschreibungen, die bei der Schülerin oder beim Schüler lagen, eher mit schlechteren Zeugnisnoten einhergingen, wirkten die Ursachenbeschreibungen, die von der Lehrperson ausgingen eher bei den in den Tests gemessenen sprachlichen Schwächen. Zwischen den verschiedenen Ursachenzuschreibungen für die sprachliche Schwäche und den Übergangsempfehlungen sowie der Beurteilung der allgemeinen Schulleistungen in allen Fächern bestanden Zusammenhänge. Je mehr die Ursachenbeschreibung als zutreffend eingestuft wurde, desto niedriger ist die empfohlene Schulform; hierbei ist nicht entscheidend, ob die Ursache für die sprachliche Schwäche mit dem Verhalten der Schülerin oder des Schülers begründet wurde oder aus dem Unterrichtsgeschehen heraus erklärt wurde. Das gleiche Bild zeichnet sich für die Beurteilung der allgemeinen Schulleistungen in allen Fächern ab; je zutreffender die Ursachenbeschreibung desto schlechter wurden die allgemeinen Schulleistungen beurteilt.

Tabelle 62: Zusammenhang der Benennung von Ursachen für die sprachlichen Defizite der Kinder von-seiten der Lehrkräfte, Übergangsempfehlung und Bewertung der allgemeinen Schulleistungen in allen Fächern

Korrelation nach Pearson	Übergangsempfehlung	Schulleistungen allgemein
Schüler hat sich nicht angestrengt	,424**	-,375**
Lehrer hat Stoff schlecht erklärt	,421**	-,465**
Schüler ist mit Gedanken woanders	,694**	-,673**
Schüler wurde nicht ausreichend gefördert	,618**	-,609**
Schüler ist generell leistungsschwach	,713**	-,801**
Lehrer hat zu hohen Anspruch	,413**	-,481**
Schüler hat nichtdeutsche Erstsprache	,458**	-,369**
Schüler hat zu wenig geübt	,561**	-,536**
Schüler hat Wichtiges vergessen	,714**	-,790**
Schüler ist unkonzentriert	,654**	-,735**
Schüler ist nicht sprachbegabt	,627**	-,585**
Lehrer ist zu schnell im Stoff	,333*	-,387**
Schüler hat zu spät/zu wenig Deutsch gelernt	,436**	-,381**

N=54

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Zwischen der Beurteilung der Items zur Mitarbeit im Unterricht und der Ursachenzuschreibungen der sprachlichen Probleme der Schülerinnen und Schüler bestanden statistische Zusammenhänge. Die meisten stärkeren Zusammenhänge wurden zwischen den schülerbedingten Ursachen – der Schüler sei mit den Gedanken woanders, vergesse Wichtiges, strenge sich nicht an und sei unkonzentriert – und geleisteten Unterrichtsbeiträgen, die unregelmäßig erfolgen, unpassend und unverständlich seien sowie mangelnder Arbeitshaltung ermittelt. Unzureichende familiäre Förderung und generelle Leistungsschwäche – die als familiär bedingte Faktoren eingestuft wurden – standen mit eher unverständlichen und unpassenden Unterrichtsbeiträgen und mangelnder Auffassungsgabe im Einklang.

Tabelle 63: Korrelation zwischen Ursachenbeschreibung für die sprachliche Schwäche und die Unterrichtsmitarbeit (1.Teil)

Korrelation nach Pearson	Schüler meldet sich regelmäßig	Schüler wird regelmäßig aufgerufen	Beiträge des Schülers sind reproduktiv	Beiträge des Schülers sind ausführlich	Beiträge des Schülers sind unpassend	Beiträge des Schülers sind verständlich	Schüler ist nicht selbstständig
Schüler hat sich nicht angestrengt	-,409**	-,315*	,103	-,517**	,403**	-,292*	,466**
Lehrer hat Stoff schlecht erklärt	-,248	-,200	,183	-,463**	,299*	-,167	,327*
Schüler war mit Gedanken woanders	-,617**	-,517**	,250	-,580**	,721**	-,541**	,573**
Schüler wurde nicht ausreichend gefördert	-,415**	-,404**	,205	-,579**	,598**	-,668**	,272*
Schüler ist generell leistungsschwach	-,413**	-,550**	,348	-,537**	,605**	-,510**	,481**
Lehrer hat zu hohen Anspruch	-,279*	-,204	,042	-,322*	,505**	-,328*	,370**
Schüler hat nichtdeutsche Erstsprache	-,317*	-,281*	,008	-,498**	,272*	-,556**	,230

Schüler hat zu wenig geübt	-,204	-,305*	,145	-,435**	,414**	-,551**	,375**
Schüler hat Wichtiges vergessen	-,470**	-,590**	,199	-,622**	,671**	-,577**	,476**
Schüler ist unkonzentriert	-,459**	-,559**	,161	-,511**	,647**	-,414**	,698**
Schüler ist nicht sprachbegabt	-,215	-,474**	,187	-,393**	,442**	-,443**	,494**
Lehrer ist zu schnell im Stoff	-,125	-,136	,131	-,422**	,269*	-,180	,171
Schüler hat zu spät/zu wenig Deutsch gelernt	-,281*	-,397**	,083	-,412**	,392**	-,597**	,198

N=54

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 64: Korrelation zwischen Ursachenbeschreibung für die sprachliche Schwäche und die Unterrichtsmitarbeit (2.Teil)

Korrelation nach Pearson	Interesse schwer wecken	Neues auffassen	regelmäßige Mitarbeit	verliert Interesse	kein Verhältnis zu Leistung	Hausaufgaben erledigen	nachlässig arbeiten
Schüler hat sich nicht angestrengt	,511**	-,404*	-,602**	,558**	-,630**	,247	,592**
Lehrer hat Stoff schlecht erklärt	,071	-,348**	-,470**	,250	-,321*	,051	,497**
Schüler ist mit Gedanken woanders	,588**	-,474**	-,696**	,715**	-,801**	,274*	,637**
Schüler wurde nicht ausreichend gefördert	,411**	-,383**	-,542**	,359**	-,547**	,126	,460**
Schüler ist generell leistungsschwach	,229	-,700**	-,362**	,386**	-,328*	,021	,397**
Lehrer hat zu hohen Anspruch	,160	-,142	-,303*	,356**	-,431**	,144	,355**
Schüler hat nicht-deutsche Erstsprache	,250	-,278*	-,258	,214	-,326*	,063	,242
Schüler hat zu wenig geübt	,343*	-,245	-,546**	,550**	-,582**	,250	,526**
Schüler hat Wichtiges vergessen	,299*	-,608**	-,514**	,448**	-,505**	,039	,444**
Schüler ist unkonzentriert	,298*	-,576**	-,591**	,665**	-,628**	,178	,653**
Schüler ist nicht sprachbegabt	,042	-,449**	-,272*	,302*	-,361**	,176	,484**
Lehrer ist zu schnell im Stoff	,024	-,219	-,278*	,166	-,211	-,078	,317*
Schüler hat zu spät/zu wenig Deutsch gelernt	,259	-,211	-,210	,250	-,394**	-,083	,282*

N=54

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Beurteilung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler und die Ursachenzuschreibungen der sprachlichen Probleme korrelierten miteinander. Schülerinnen und Schüler, die mit den Gedanken im Unterricht woanders gewesen sein sollen, wurden von den Befragten eher als Kinder beschrieben, die häufiger den Unterricht stören, sich vermehrt ungesteuert und unbeherrscht verhalten und sich bei Misserfolg schneller entmutigen lassen. Kinder, deren sprachliche Rückstände mit allgemeiner Leistungsschwäche in allen Fächern erklärt wurden, wurden eher als ängstlich abwartend eingeschätzt und sollen sich schneller entmutigen lassen.

Lehrkräfte, die den eigenen zu hohen Anspruch an Kinder mit Migrationshintergrund als Grund für die sprachlichen Probleme benannt hatten, gingen davon aus, dass die Kinder sich von Misserfolg schneller entmutigen lassen. Schülerinnen und Schüler, deren sprachlichen Defizite auf Konzentrationsprobleme zurückgehen sollen, bekamen eher die Zuschreibung, dass sie den Unterricht häufiger stören, ungesteuert und unbeherrscht handeln und sich bei Misserfolg eher entmutigen lassen. Kinder, deren sprachliche Schwäche auf das Fehlen einer allgemeinen Sprachbegabung zurückgeführt wurde, wurden eher als ängstlich abwartend beschrieben.

Tabelle 65: Korrelation zwischen Ursachenbeschreibung für die sprachliche Schwäche und Verhaltensbewertung⁵⁰⁸

Korrelation nach Pearson	Schüler stört den Unterricht	Schüler ist ungesteuert	Schüler ist ängstlich abwartend	Schüler lässt sich entmutigen
Schüler hat sich nicht angestrengt	,293*	,171	-,024	,262
Lehrer hat Stoff schlecht erklärt	,206	,205	,039	,389**
Schüler ist mit Gedanken woanders	,424**	,431**	,037	,475**
Schüler wurde nicht ausreichend gefördert	,123	,156	,098	,361**
Schüler ist generell leistungsschwach	,145	,100	,498**	,421**
Lehrer hat zu hohen Anspruch	,207	,261	,182	,452**
Schüler hat nicht-deutsche Erstsprache	-,158	-,174	,265	,276*
Schüler hat zu wenig geübt	,215	,102	,073	,248
Schüler hat Wichtiges vergessen	,212	,255	,298*	,388**
Schüler ist unkonzentriert	,448**	,474**	,212	,627**
Schüler ist nicht sprachbegabt	,112	,264*	,410**	,374**
Lehrer ist zu schnell im Stoff	,137	,172	-,020	,339*
Schüler hat zu spät/zum wenig Deutsch	-,044	-,093	,192	,330*

N=54

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Anhand der Faktorenanalyse wurden drei Komponenten ermittelt, die der Einschätzung der Lehrkräfte zugrunde lagen, welche Ursachen für die sprachliche Leistungsschwäche der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in Betracht kommen.⁵⁰⁹

⁵⁰⁸ In der tabellarischen Aufstellung wurden folgende Items vernachlässigt, da sie lediglich schwache Korrelationen aufweisen: Schüler ist zurückhaltend, Schüler hat negativen Einfluss, Schüler ist schüchtern, Schüler ist vorlaut, Schüler ist nicht trotzig und ungehorsam, Schüler ist aggressiv und Schüler ist überaltert.

⁵⁰⁹ Maß der Stichprobeneignung: ,805/ Signifikanz nach Bartlett ,000.

Der erste Faktor wurde als „schülerbedingte Schwäche“, ⁵¹⁰ der zweite als „familienbedingte Schwäche“ ⁵¹¹ und der dritte als „lehrerbedingte Schwäche“ ⁵¹².

Der Index „schülerbedingte Schwäche“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil sie/er sich nicht ausreichend angestrengt hat.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil sie/er im Unterricht mit den Gedanken oft ganz woanders war.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil sie /er generell leistungsschwach ist.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil sie/er zu Hause nicht ausreichend geübt hat.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil sie/er Wichtiges wieder vergessen hat.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil sie/er sich nicht lange und nicht gut konzentrieren kann.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil sie/er einfach nicht sprachbegabt ist.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=7 – Maximale Punktzahl=35	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr hohe Übereinstimmung (7-12)	2	4%
Hohe Übereinstimmung (13-18)	10	18%
Mäßige Übereinstimmung (19-23)	15	28%
Geringe Übereinstimmung (24-29)	18	33%
Keine Übereinstimmung (30-35)	9	17%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=,894

Die prozentuale Verteilung des Indices verdeutlicht, dass eine Hälfte der Lehrkräfte keine oder nur geringe Übereinstimmung mit dem Index „schülerbedingte Schwäche“ und die andere zumindest eine mäßige sah; die Schwäche im Lesen und Schreiben erklärten viele Befragten eher nicht durch die Einstellung, das Arbeitsverhalten und die Fertigkeiten der Schülerin oder des Schülers.

Der Index „familienbedingte Schwäche“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil sie/er zu Hause nicht ausreichend gefördert worden ist.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil Deutsch nicht ihre/seine Muttersprache ist.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil sie/er zu Hause nicht ausreichend geübt hat.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil sie/er zu wenig oder zu spät Deutsch gelernt hat.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=4 – Maximale Punktzahl=20	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr hohe Übereinstimmung (4-7)	8	15%
Hohe Übereinstimmung (8-10)	13	24%
Mäßige Übereinstimmung (11-13)	12	22%
Geringe Übereinstimmung (14-16)	11	20%
Keine Übereinstimmung (17-20)	10	19%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=,865

⁵¹⁰ Dieser Faktor erklärt 49% der Varianz.

⁵¹¹ Dieser Faktor erklärt 13% der Varianz.

⁵¹² Dieser Faktor erklärt 8% der Varianz.

Mehr als ein Drittel der Lehrkräfte sah eine sehr hohe oder hohe Übereinstimmung mit dem Index „familienbedingte Schwäche“. Diese Befragten waren der Meinung, dass die sprachliche Schwäche aufgrund von Begebenheiten und Einstellungen in der Familie entstand. Die nichtdeutsche Herkunftssprache, der zu späte oder mangelhafte Zweitspracherwerb und die unzureichende Förderung und Unterstützung in der Familie hätte in diesem Falle maßgeblich zur sprachlichen Schwäche der teilnehmenden Kinder geführt.

Der Index „lehrerbedingte Schwäche“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil ich den Unterrichtsstoff schlecht oder nicht ausreichend erklärt habe.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil meine Leistungsansprüche für ein Kind mit Migrationshintergrund zu hoch sind.	1=voll 5=gar nicht
Die Schülerin/der Schüler ist im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach, weil ich im Unterricht zu schnell mit dem Stoff weitergegangen bin.	1=voll 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=15	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr hohe Übereinstimmung (3-5)	-	-
Hohe Übereinstimmung (6-8)	3	6%
Mäßige Übereinstimmung (9-10)	6	11%
Geringe Übereinstimmung (11-12)	24	44%
Keine Übereinstimmung (13-15)	21	39%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha=,838

Die prozentuale Verteilung des Index verdeutlicht, dass der größte Teil der Lehrkräfte eine geringe oder keine Übereinstimmung mit dem Index „lehrerbedingte Schwäche“ sahen; demnach waren sie der Meinung, dass die sprachliche Schwäche der Kinder nicht aufgrund der eigenen Unterrichtsgestaltung entstand.

Die Indices zu den Ursachen der sprachlichen Schwächen standen mit den letzten Zeugnisnoten im Einklang. Eine hohe Übereinstimmung mit allen Indices ging mit schlechteren Zeugnisnoten einher. Die stärksten Korrelationen zeigte der Index „schülerbedingte Schwäche“.⁵¹³

Tabelle 66: Korrelation der Indexe zur Verursachung der sprachlichen Schwäche und den letzten Zeugnisnoten

Korrelation nach Pearson	Note Deutsch	Note Sprachgebrauch	Note Lesen	Note Rechtschreiben	Note Mathematik	Note Sachkunde
Index "schülerbedingte Schwäche"	-,664**	-,676**	-,529**	-,560**	-,602**	-,547**
Index "familienbedingte Schwäche"	-,394**	-,430**	-,311*	-,220	-,425**	-,331*

⁵¹³ Die Korrelationen verteilen sich wie folgt: Schülerinnen und Schüler, bei denen die Lehrkraft als Ursache für die sprachliche Schwäche Angaben machten, die mit den im Index „schülerbedingte Schwäche“ festgelegten Merkmale hoch übereinstimmen, hatten auf dem letzten Zeugnis eher schlechtere Noten in Deutsch, im Sprachgebrauch, im Lesen, in Rechtschreiben, in Mathematik und in Sachkunde. Kinder, für die die Befragten Angaben machten, die mit dem Index „familienbedingte Schwäche“ eine hohe Übereinstimmung haben, hatten auf dem letzten Zeugnis in Deutsch, Sprachgebrauch, Lesen, Mathematik und Sachkunde eher schlechte Noten. Schülerinnen und Schüler, für die die Lehrkräfte aussagten, dass eine hohe Übereinstimmung mit dem Index „lehrerbedingte Schwäche“ vorliege, hatten eher eine schlechtere Note in Deutsch, Sprachgebrauch, Lesen, Rechtschreiben und Sachkunde auf dem letzten Zeugnis.

Index "lehrerbedingte Schwäche"	-,326*	-,341*	-,286*	-,350**	-,259	-,287*
---------------------------------	--------	--------	--------	---------	-------	--------

N=54

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Indices korrelierten ebenfalls mit den Testergebnissen. Schülerinnen und Schüler, für die ihre Lehrkräfte eine hohe Übereinstimmung mit dem Index „schülerbedingte Schwäche“ angaben, hatten in den vorher genannten Testergebnissen eher Prozentrangwerte, die im „Risikobereich“ oder im „Bereich der deutlichen Schwäche“ lagen. Kinder, für die ihre Lehrkräfte angaben, dass die sprachliche Schwäche „lehrerbedingt“ sei, hatten in den vorher genannten Tests eher Prozentrangwerte, die im „Risikobereich“ oder im „Bereich der deutlichen Schwäche“ lagen.

Tabelle 67: Korrelation der Indexe zur Verursachung der sprachlichen Schwäche und den Prozentrangwerten der standardisierten Tests

Korrelation nach Pearson	WLLP	Stolperwörter-Lesetest	HSP "richtige Wörter"	HSP "Graphemtreffer"
Index "schülerbedingte Schwäche"	-,277*	-,286*	-,293*	-,272*
Index "familienbedingte Schwäche"	-,267	-,110	-,060	-,192
Index "lehrerbedingte Schwäche"	-,177	-,386**	-,460**	-,474**

N=54

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Beim Vergleich der statistisch relevanten Zusammenhänge der Indices zur Verursachung der sprachlichen Schwäche im Lesen und Schreiben, der Noten auf dem letzten Zeugnis und die Prozentrangwerte der angewendeten Tests fiel auf, dass für den Index „schülerbedingte Schwäche“ wesentlich höhere Korrelationen der Zeugnisnoten in Deutsch, Rechtschreiben und Lesen vorlagen als für die Ergebnisse der standardisierten Tests. Für den Index „familienbedingte Schwäche“ konnten Korrelationen mit den Zeugnisnoten in Deutsch und Lesen aufgezeigt werden; dieser Index zeigte jedoch nur eine Korrelation zum Untertest der Hamburger Schreibprobe „Wortübergreifende Strategie“. Für den Index „lehrerbedingte Schwäche“ waren die Korrelationen mit den standardisierten Tests bis auf den WLLP ausgeprägter als die Zusammenhänge zu den letzten Zeugnisnoten im Bereich Sprache.

Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass Lehrpersonen, die davon ausgingen, dass die sprachliche Schwäche der Kinder mit individuellen Merkmalen des Kindes oder deren Familie zusammenhängen, die sprachlichen Leistungen strenger zensiert hatten als die Lehrkräfte, die angaben, dass die sprachliche Schwäche auf Unterrichtsmerkmale zurückging.

Für alle drei Indices konnte ein positiver Zusammenhang zur Empfehlung zur weiterführenden Schule und eine negative Korrelation zur Bewertung der Schulleistungen allgemein aus-

gemacht werden. Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte die Verursachung der sprachlichen Schwäche stark als „schülerbedingt“, „familienbedingt“ und „lehrerbedingt“ ansahen, hatten die teilnehmenden Kinder eher für eine weiterführende Schule empfohlen, die keinen höheren Schulabschluss ermöglicht und die Schulleistungen dieser Kinder eher als „allgemein leistungsschwach“ eingestuft.

Tabelle 68: Korrelation der Indexe zur Verursachung der sprachlichen Schwäche, den Übergangsempfehlungen und der Bewertung der Schulleistungen allgemein⁵¹⁴

Korrelation nach Pearson	Empfehlung weiterführende Schule	Bewertung der Schulleistung allgemein
Index "schülerbedingte Schwäche"	-,804**	-,832**
Index "familienbedingte Schwäche"	-,600**	-,544**
Index "lehrerbedingte Schwäche"	-,450**	-,507**

N=54

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Indices zur Bewertung der Ursache der sprachlichen Schwäche hatten einen Einfluss auf die Zuteilung eines Förderbedarfs. Beim Vergleich der Mittelwerte war zu ersehen, dass die Mittelwerte der drei Indices der nicht als förderbedürftig angesehenen Kinder niedriger lagen als für die Gruppe, die nicht als förderbedürftig angesehen wurde.

Tabelle 69: Mittelwertvergleich für die Kinder, die eine Klasse wiederholen mussten und die Kinder, die ohne schulzeitverlängernde Maßnahme die Grundschule durchliefen in Bezug auf die Indexe zur Bewertung der Ursache der sprachlichen Schwäche

Gruppenstatistiken				
Förderbedarf bestand	N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig) ⁵¹⁵
Index "schülerbedingte Schwäche" ja	38	21,0	5,1	,000
nein	16	29,5	5,7	,000
Index "familienbedingte Schwäche" ja	38	11,2	3,4	,002
nein	16	15,0	4,7	,009
Index "lehrerbedingte Schwäche" ja	38	11,8	2,0	,035
nein	16	13,2	2,2	,049

Anhand des T-Tests bei unabhängigen Stichproben wurde gezeigt, dass sich die beiden Gruppen für die Indexe „schülerbedingte Schwäche“ und „lehrerbedingte Schwäche“ unterscheiden.⁵¹⁶ Schülerinnen und Schüler, bei denen die Lehrkräfte von einer höheren Übereinstim-

⁵¹⁴ Der Verständlichkeit halber wurden die Vorzeichen gedreht. Die Antworten wurden von 1=Gymnasium zu 4=Förderschule verschlüsselt.

⁵¹⁵ Blau unterlegte Zeile: Varianzen sind gleich; zweite Zeile: Varianzen sind nicht gleich.

⁵¹⁶ Für den Index „familienbedingte Schwäche“ unterscheiden die beiden oben genannten Gruppen sich nicht; der Levene-Test ist signifikant.

mung mit den Merkmalen der beiden Indices ausgingen, bekamen eher einen Förderbedarf zugesprochen als die Gruppe der Kinder, deren sprachliche Schwäche nicht so sehr als „schülerbedingt“ oder „lehrerbedingt“ angesehen wurde.⁵¹⁷

Zwischen der Bewertung der Ursache für die sprachliche Schwäche und den abgefragten Items zur Bildungsaspiration der Eltern bestanden kaum Zusammenhänge. Kinder, für die die Befragten eine hohe Übereinstimmung mit dem Index „schülerbedingte Schwäche“ angaben, hatten eher Eltern, die eine Schulform als weiterführende Schule akzeptieren würden, die keinen höheren Schulabschluss ermöglicht.⁵¹⁸ Als Prognose für das Abitur gaben diese Eltern eher an, dass es „unwahrscheinlich“ wäre, dass ihr Kind die Hochschulreife erlange.⁵¹⁹ Schülerinnen und Schüler, bei denen die Lehrkräfte von einer höheren Übereinstimmung mit den im Index „familienbedingte Schwäche“ zusammengefassten Merkmalen ausgingen, wurden von ihren Eltern eher als Schülerinnen und Schüler angesehen, bei denen der Schulabschluss Abitur eher unwahrscheinlich sei.⁵²⁰

Die Indices zur Ursache der sprachlichen Schwäche, zur Unterrichtsbeteiligung und Mitarbeit korrelierten untereinander. Starke Korrelationen lagen zwischen folgenden Indices vor: Lehrkräfte, die für die Schülerin oder den Schüler eine hohe Übereinstimmung mit dem Index „schülerbedingte Schwäche“ angaben, gingen ebenfalls von einer hohen Übereinstimmung mit den Indices „familienbedingte Schwäche“, aus. Dieser Indices stand zudem in hoher Übereinstimmung mit dem Index „unangemessene Mitarbeit“ und korrelierte stark negativ mit den Indices „konstant gute Mitarbeit“ und „passive Mitarbeit“. Der Index „konstant gute Mitarbeit“ korrelierte stark negativ mit dem Index „unangemessene Mitarbeit“ und der Index „unangemessene Mitarbeit“ und „passive Mitarbeit“ schlossen sich gegenseitig stark aus.

Tabelle 70: Korrelationen der Indexe <Ursache sprachlicher Schwäche>, <Unterrichtsbeteiligung> und <Mitarbeit im Unterricht>

Korrelation nach Pearson	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Index "schülerbedingte Schwäche" (1)		,691**	,536**	,312*	,378**	-,112	-,795**	,757**	-,731**
Index "familienbedingte Schwäche" (2)			,324*	,022	,365**	,052	-,520**	,488**	-,558**
Index "lehrerbedingte Schwäche" (3)				,236	,211	,088	-,392**	,402**	-,393**
Index "das den Unterricht störende Kind" (4)					-,371**	-,290*	-,301*	,479**	-,145
Index "das ängstliche Kind" (5)						,174	-,471**	,180	-,462**

⁵¹⁷ Anhand des T-Tests für die Mittelwertgleichheit wurde überprüft, ob die Indexe sich auf die Verweildauer an der Grundschule auswirken; hierfür lagen keine signifikanten Ergebnisse vor.

⁵¹⁸ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,282*. Die Tabelle befindet sich im Anhang.

⁵¹⁹ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,337*.

⁵²⁰ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,398*.

Index "das überalterte Kind" (6)	-,004	,073	,016
Index "konstant gute Mitarbeit" (7)		-,799**	,837**
Index "unangemessene Mitarbeit" (8)			-,622**
Index "passive Mitarbeit" (9)			
N=54			

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

2.5.4.6. Der Umgang der Lehrkräfte mit der sprachlichen Schwäche und die Auswirkung auf den Bildungserfolg

In diesem Kapitel wurde der Umgang der Lehrperson mit der sprachlichen Schwäche des Kindes untersucht und aufgezeigt, welche Fördermaßnahmen initiiert wurden und welche Einstellungen Einfluss auf die Fördermaßnahmen und letztlich auf den Bildungsverlauf des Kindes haben.

Eine gute Elternarbeit, die von gegenseitiger Wertschätzung und Unterstützungsangeboten geprägt ist, wirkte sich kaum auf die Bildungsbeteiligung der Kinder am Ende der Grundschulzeit aus, obwohl die Bewertung der Schulleistungen allgemein durch einen belasteten Umgang zwischen Eltern und Lehrkräften etwas schlechter ausfiel. Die Lese-Rechtschreibkompetenzen der Kinder standen mit der Elternarbeit in Einklang, so dass gelungene Elternarbeit sich in besseren Lese-Rechtschreibfertigkeiten und Belastungen in weniger guten Kompetenzen im Bereich der Wortstrukturierung niederschlug.

Obwohl an der Studie ausschließlich Kinder teilnahmen, die mindestens in einem Testbereich ein Ergebnis aufweisen, das kleiner gleich Prozentrang 25 ist, wurde fast ein Drittel der Kinder als „nicht förderbedürftig“ angesehen. Die Gruppe der Förderbedürftigen hatten bei den Testergebnissen niedrigere Werte als die Kinder, die nicht als förderbedürftig eingestuft wurden.⁵²¹ Die Zuschreibung des Förderbedarfs durch die Lehrkräfte erfolgte erst, wenn die Kinder Testergebnisse unter der Grenze,⁵²² die in dieser Studie gelegt wurde, erreichten. Den Kindern, die nicht als förderbedürftig angesehen wurden, wurden keine zusätzlichen Fördermaßnahmen zuteil.

Die Hälfte der Kinder galt bereits im 1. Schuljahr als förderbedürftig und der Anteil stieg kontinuierlich bis zur 4. Klasse. Die Probleme beim Erlernen des Lesens und Schreibens bei

⁵²¹ Die Mittelwerte der Prozentrangwerte der anscheinend förderbedürftigen und nicht förderbedürftigen Kinder in der WLLP, der Hamburger Schreibprobe „richtig geschriebene Wörter“, „Graphemtreffer“, „alphabetische Strategie“ und „wortübergreifende Strategie“ wurden verglichen.

⁵²² Die Kinder der Studie galten als förderbedürftig, wenn ein Testergebnis im unteren Quartil liegt.

einem großen Teil der Kinder sind somit längerfristig; die Schule war trotz erkannter sprachlicher Förderbedürftigkeit und stattgefundener Fördermaßnahmen nicht imstande, diese Probleme zu beheben. Die eingesetzten Fördermaßnahmen waren sehr vielseitig gestaltet und berücksichtigten nicht ausschließlich den monolingualen Schriftspracherwerb. Die Häufigkeit der eingesetzten Übungen stimmte jedoch nicht mit den Testergebnissen der Lese-Rechtschreibfertigkeiten überein. Dies wurde anfänglich als Hinweis auf eine differente Beurteilung des Schwäche-Stärke-Profiles der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte interpretiert; zumal nur für eine kleine Gruppe von Kindern individuelle Förderpläne geschrieben wurden. Trotz längerer zusätzlicher Förderarbeit, die sich bei der Hälfte der Kinder über die gesamte Grundschulzeit erstreckte, wiesen die Kinder einen bestehenden Förderbedarf auf, der einerseits in den meisten Fällen von den Lehrkräften bestätigt wurde und andererseits an den Ergebnissen der durchgeführten Tests abzulesen war. Den Lehrkräften gelang es nicht, diese Kinder an angemessene Lese-Rechtschreibfertigkeiten heranzuführen. Dies kann durch die mangelnde Übereinstimmung von Förderschwerpunkten und den in den Tests festgestellten Schwäche-Stärke-Profilen der Kinder verursacht sein.

Zwischen den Testergebnissen und den Fehlertypologien lagen aber Übereinstimmungen vor, die dahingehend interpretiert wurden, dass die Fehlereinschätzung der Lehrpersonen und die Testergebnisse korrespondierten. Der Einklang zwischen Testergebnissen und Fehlertypologien, die die Lehrkräfte unternahmen, zeigte, dass diese über eine diagnostische Fertigkeit verfügen, die als intuitiv angesehen wird. Der Einsatz von Förderübungen, die nicht dem Stärke-Schwäche-Profil des Kindes entsprachen, wurde als Hinweis verstanden, dass die Fördermaßnahmen nicht auf einer solchen Fehleranalyse basierten, sondern gemäß anderer Gesichtspunkte geplant beziehungsweise durchgeführt wurden. Im Zusammenhang der Häufigkeit der eingesetzten Maßnahmen und den letzten Zeugnisnoten im Sprachgebrauch, Lesen und Rechtschreiben wurde ermittelt, dass kaum eine Übung mit besseren Zeugnisnoten im Lesen und Rechtschreiben korrespondierte. Die Übungen zeigten beim vermehrten Einsatz keine Erhöhung der Bildungsbeteiligung in Form einer Verbesserung der abgefragten Noten auf dem letzten Zeugnis.

Die Indices der Lese-Rechtschreibfehler – unabhängig davon, ob sie basal oder akustisch bedingt sind – korrelierten mit den Noten, Übergangsempfehlungen, Bewertung der Schulleistungen allgemein, Zuschreibung des Förderbedarfs und den Testergebnissen. Kinder, für die die Lehrkräfte eine hohe Übereinstimmung mit den Fehlerschwerpunkten feststellten, erfuh-

ren eher eine nachteilige Bildungsbeteiligung und verließen die Grundschule mit eingeschränkteren Lese-Rechtschreibfertigkeiten.

Zum Unterrichtsverhalten der Kinder wurde festgestellt: Adäquates Unterrichtsverhalten – Kinder werden regelmäßig aufgerufen, Beiträge sind ausführlich und verständlich, das Kind fasst neue Unterrichtsinhalte schnell auf, arbeitet regelmäßig mit und hat ein gesundes Verhältnis zur Leistung – ging mit besseren Noten und inadäquates Unterrichtsverhalten – reproduktive und unpassende Unterrichtsbeiträge, unselbstständiges Verhalten, nachlässiges Arbeiten – mit schlechteren Noten auf dem letzten Zeugnis einher. Bemühungen der Schülerinnen und Schüler in Form von adäquatem Unterrichtsverhalten schlugen sich stärker in der Notengebung nieder; für einige bessere Zeugnisnoten konnten keine Korrelationen zu besseren Lese-Rechtschreibleistungen gemäß der Testergebnisse aufgefunden werden. Dies wurde als „wohlwollende Benotung“ bewertet.

Die Notengebung wurde leicht von der Einstellung der Lehrkraft gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund beeinflusst. Die Annahme, dass diese Kinder aus bildungsfernen Familien – in denen weniger vorgelesen werde, weniger lernfördernde Spiele gespielt werden – stammen, dass diese Kinder dem Unterricht schlechter folgen können und der häusliche Gebrauch der Herkunftssprache die Deutschleistungen negativ beeinflusst, mündete in schlechteren Noten in verschiedenen Fächern. Die Überzeugung, dass Kinder mit Migrationshintergrund andere Anforderungen benötigen und einer anderen Leistungsbewertung unterzogen werden müssen, wirkte leicht positiv auf die Benotung. Die Auswirkungen auf die Zeugnisnoten können einen Hinweis auf Motivationsmangel durch fehlende Erwartungen der Lehrkräfte darstellen oder durch Effekte von „Stereotype Threat“ hervorgerufen worden sein.

Die Einstellungen der Lehrpersonen wirkten sich kaum auf die Lese-Rechtschreibfertigkeiten der Kinder aus, die in den Tests abgefragt wurden. Die Bewertung der Mitarbeit des Kindes zeigte mit Ausnahme der Erledigung der Hausaufgaben eine starke Wirkung auf die Bewertung der Schulleistungen des Kindes allgemein und auf die Übergangsempfehlung. Schülerinnen und Schüler, die „adäquates Verhalten“ im Unterricht zeigten und „inadäquates Verhalten“ unterließen, wurden eher für eine Schulform empfohlen, die einen höheren Schulabschluss ermöglicht und wurden bezüglich ihrer allgemeinen Schulleistungen besser eingeschätzt.

Angemessene Mitarbeit im Unterricht wirkte sich kurzfristig als positive Bildungsbeteiligung aus; dieser kurzfristige Bildungserfolg stellte sich jedoch längerfristig insofern als Benachteiligung heraus, da die Kinder nicht alle für die weiterführende Schule notwendigen Lese-Rechtschreibkompetenzen entwickeln konnten und ihnen keine zusätzlichen Fördermaßnahmen zuteilwurden. Den Kindern fehlten die für den Schulalltag notwendigen Fertigkeiten. Diese fehlenden Kompetenzen können den Bildungserfolg nach dem Übergang in die Schule im Sekundarbereich schmälern und zu einer Abschlussschulung führen.

Die Entstehung der sprachlichen Schwäche führten die Lehrkräfte am ehesten auf die nicht-deutsche Erstsprache, auf Vergesslichkeit der Schülerin und des Schülers und den zu spät eingesetzten Zweitspracherwerb zurück. Am stärksten distanzierten sich die Lehrkräfte von einem zu hohen eigenen Anspruch, von schlechter Erklärung des Unterrichtsstoffes, von zu schnellem Vorgehen im Unterricht und von mangelnder Sprachbegabung des Kindes. Die Lehrkräfte sahen die Rückstände vorrangig durch Merkmale des Kindes oder ihrer Familien bedingt. Ursachenbeschreibungen, die durch Eigenschaften des Kindes erklärt wurden, gingen mit schlechteren Zeugnisnoten und Ursachen, die durch die Unterrichts- und Lehrereigenschaften begründet wurden, mit schlechteren gemessenen Lese-Rechtschreibergebnissen einher. Die Ursachenerklärungen beeinflussten die Übergangsempfehlung und die Bewertung der Leistungen allgemein; dies ungeachtet, ob die Schwäche durch die Merkmale des Kindes, der Lehrperson oder des Unterrichts entstanden sein soll.

2.5.5. Unterstützungs- und Kompensationsmaßnahmen der Familie

2.5.5.1. Lebenssituation

Die familiären Bedingungen der untersuchten Kinder stellten sich wie folgt dar: Drei Viertel der Eltern sind selbst nach Deutschland eingewandert und haben somit einen Teil ihres Lebens im Herkunftsland und einen Teil in Deutschland verbracht. Der größte Teil der Befragten - überwiegend die Mütter - gehört dem sunnitischen Glauben an und über die Hälfte stufte sich als „sehr religiös“ oder „religiös“ ein. Über die Hälfte der Befragten gingen zehn oder mehr Jahre zur Schule; 30% der Väter und Mütter schlossen die Schule ohne Schulabschluss ab; die übrigen erzielten mittlere oder höhere Schulabschlüsse.⁵²³ Drei Viertel der Befragten gaben an, dass die Familie über ausreichende finanzielle Mittel verfüge. Zwei Drittel der Familien hatten drei oder mehr Kinder und lebten in einer drei bis vier Zimmerwohnung. Wenig-

⁵²³ 30% der Väter haben keinen Schulabschluss oder ein Abgangszeugnis der Grundschule; 37% beendeten die Schule mit einem mittleren und 33% mit einem höheren Schulabschluss. 30% der Mütter verließen die Schule ohne Abschluss oder mit Abgangszeugnis der Grundschule; 54% haben einen mittleren und 16% einen höheren Schulabschluss.

ger als die Hälfte der Kinder hatte ein eigenes Zimmer und nur zwei Dritteln der Kinder stand ein eigener Schreibtisch zur Verfügung. Lediglich ein Viertel der Familien lebte in einem Umfeld mit überwiegendem Migrantenanteil. Die meisten befragten Mütter und Väter waren mit ihrer Wohnsituation zufrieden.

Die Eltern fühlten sich sowohl mit Deutschland als auch mit dem Herkunftsland verbunden, jedoch sahen sich die befragten Eltern eher im Heimatland denn in Deutschland als „Fremde“ betrachtet. Nach dem arithmetischen Mittel fühlten sich die Befragten in Deutschland wohler und anerkannter als im Herkunftsland.⁵²⁴ Der größte Teil der Eltern wünschte sich ein Leben in beiden Ländern.⁵²⁵ Die befragten Väter gaben zu 80% an, erwerbstätig zu sein. Bei den Müttern machte ein Drittel der Befragten die Angabe, dass sie momentan berufstätig seien. Nach der Art der Erwerbstätigkeit differenziert ging der größte Teil der Väter einer Tätigkeit als ungelernter/angelernter Arbeiter oder einer selbstständigen Arbeit nach.⁵²⁶ Die Mütter waren als angelernte/ungelernte Arbeiterin, als Facharbeiterin, einfache Angestellte, Fachangestellte oder selbstständig tätig.⁵²⁷

2.5.5.2. Die sprachlichen Voraussetzungen in den Familien

2.5.5.2.1. Sprachen und sprachliche Kompetenzen der Eltern

Neben der Zweitsprache Deutsch waren in allen Familien ein bis zwei Herkunftssprachen anzutreffen. Kein Elternteil spricht Deutsch als Erstsprache.⁵²⁸ Die in der Familie aktiven Sprachen sind Türkisch, Kurmandschi, Zazaki, Arabisch und in einer Familie Rumänisch. Die Mutter mit rumänischem Migrationshintergrund spricht als erste Herkunftssprache Rumänisch und als zweite Herkunftssprache Türkisch. Der Vater des Kindes spricht Türkisch. In den kurdischen Familien wurden neben der türkischen Sprache, die in allen befragten Familien als erste Herkunftssprache angegeben wurde, als zweite Herkunftssprache Zazaki oder Kurmandschi gesprochen. In drei Familien wurde als zweite Herkunftssprache Arabisch angegeben.⁵²⁹ Die Sprachkenntnisse in der ersten Herkunftssprache waren größtenteils in der

⁵²⁴ Das arithmetische Mittel für das Item „sich in Deutschland wohlfühlen“ liegt bei 1,56, für das Item „sich im Herkunftsland wohlfühlen“ bei 1,81, für das Item „sich im Herkunftsland fremd fühlen“ bei 2,89 und „sich in Deutschland fremd fühlen“ bei 4,02.

⁵²⁵ Knapp 50% möchte zwischen Deutschland und Heimatland pendeln, ungefähr 20% möchte in der Heimat und ca. 30% in Deutschland leben.

⁵²⁶ 33% der Väter sind Arbeiter, 7% Facharbeiter, 8% Angestellte, 26% Selbständige und 26% Erwerbslose.

⁵²⁷ 13% der Mütter sind Arbeiterinnen, 4% Facharbeiterinnen, 7% Angestellte, 4% Fachangestellte, 5% Selbstständige und 67% Erwerbslose.

⁵²⁸ Die Festlegung von Erst-, Zweit- und Drittsprache wurde den Eltern selbst überlassen. Arabisch, Kurmandschi und Zazaki wurde nicht als Erstsprache sondern als Drittsprache angegeben.

⁵²⁹ Arabische Sprachkenntnisse, die im Zuge des Koranunterrichts erworben wurden, fanden in meiner Untersuchung keine Berücksichtigung.

Familie und der Schule erlernt worden.⁵³⁰ Im Gegensatz zur ersten Herkunftssprache wurde die deutsche Sprache von den befragten Eltern in unterschiedlichen Institutionen erlernt.⁵³¹ 13 Mütter und Väter sprechen zu Hause neben der ersten Herkunftssprache und Deutsch eine weitere Sprache. Alle Befragten machten die Angabe, diese Sprache in der Familie gelernt zu haben.⁵³² Die Tatsache, dass die zweite Herkunftssprache ausschließlich in der Familie erlernt wurde, hat Auswirkungen auf die sprachlichen Fertigkeiten. Erwartungsgemäß erwarben die Befragten eher mündliche als schriftsprachliche Kenntnisse.

Die Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse in Deutsch sowie der Herkunftssprachen⁵³³ wurde in die Bereiche Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben unterteilt und ergab folgende Ergebnisse:

Tabelle 71: Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse der Eltern in der Zweitsprache Deutsch

	sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	sehr schlecht
Verstehen	52%	33%	13%	2%	-
Sprechen	26%	52%	15%	7%	-
Lesen	17%	48%	22%	9%	4%
Schreiben	15%	42%	24%	15%	4%
N=54					

Tabelle 72: Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse der Eltern in der Herkunftssprache

	sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	sehr schlecht
Verstehen	68%	30%	2%	-	-
Sprechen	56%	31%	13%	-	-
Lesen	46%	39%	13%	2%	-
Schreiben	50%	33%	15%	2%	-
N=54					

Tabelle 73: Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse der Eltern in der zweiten Herkunftssprache

	sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	sehr schlecht
Verstehen	46%	46%	-	-	8%

⁵³⁰ 96% der Befragten gaben an, die Herkunftssprache in der Familie gelernt zu haben. Die zweite wichtige Institution für die Vermittlung der herkunftssprachlichen Kenntnisse stellt die Schule dar. 63% der Mütter und Väter teilten mit, dass sie die Herkunftssprache in der Schule gelernt haben. Der Kindergarten stellt für die Herkunftssprachenkenntnis keine wichtige Institution dar. Lediglich 11% der befragten Eltern konnten hier Sprachkenntnisse erlernen. Andere Lernmöglichkeiten für die herkunftssprachlichen Kenntnisse wurden nicht genannt.

⁵³¹ 85% der befragten Eltern bekundeten, dass sie die deutsche Sprache in der Schule gelernt haben. 30% haben Deutsch zudem im Kindergarten erlernt und fast die Hälfte der Befragten erwarben zusätzlich in den Familien deutsche Sprachkenntnisse. 15% der Befragten gaben an, dass sie Deutsch in „sonstigen“ Situationen gelernt haben. Hierunter fallen Eltern, die Deutsch bei der Arbeit, auf der Straße, beim Fernsehen etc. gelernt haben.

⁵³² Die zweite Herkunftssprache wurde von diesen Eltern nicht im Kindergarten oder in der Schule erlernt. Ein Befragter räume ein, die zweite Herkunftssprache in einer „sonstigen“ Institution erlernt zu haben.

⁵³³ Die Selbsteinschätzung der Fertigkeiten in Deutsch und in den Herkunftssprachen hängen mit dem Sprachmilieu zusammen (Boos-Nünning, 2005: 122f.).

Sprechen	31%	31%	23%	-	15%
Lesen	-	24%	-	38%	38%
Schreiben	-	8%	15%	31%	46%
N=13					

Die Einschätzung der sprachlichen Fertigkeiten, die die Eltern vornahmen, zeigte, dass die Eltern sich zutrauen, die Zweitsprache Deutsch sowie die Herkunftssprache sehr gut bis gut zu verstehen. Die mündlichen Fertigkeiten wurden höher eingeschätzt als die schriftsprachlichen.⁵³⁴ Die sprachlichen Fertigkeiten in der zweiten Herkunftssprache lagen weit unter den Einschätzungen in der ersten Herkunftssprache und in Deutsch. Die schwachen schriftsprachlichen Kompetenzen lassen sich dadurch erklären, dass die Befragten die zweite Herkunftssprache ausschließlich in der Familie erlernt haben, wo diese erwartungsgemäß mündlich tradiert wird. Die guten mündlichen Kompetenzen, über die die Mütter und Väter in der deutschen Sprache verfügen, spiegeln sich auch darin wider, dass fast 80% der Befragten angaben, dass sie keine Übersetzungsleistungen ihrer Kinder in Anspruch nehmen müssen. Die übrigen Eltern beanspruchten Übersetzungsleistungen ihrer Kinder etwa beim Einkaufen, beim Arztbesuch, bei Ämtern und Behörden oder in anderen Situationen.

2.5.5.2.2. Sprachen und sprachliche Kompetenzen der Kinder

Die getesteten Kinder haben mit Ausnahme eines Kindes, dessen Erstsprache Rumänisch ist, Türkisch als erste Herkunftssprache. 14 Schülerinnen und Schüler sprechen neben der ersten Herkunftssprache und Deutsch eine zweite Herkunftssprache, wobei als zweite Herkunftssprache Kurmandschi (7 Kinder), Zazaki (3 Kinder) und Arabisch (3 Kinder) genannt wurden.⁵³⁵ Das Mädchen mit erster Herkunftssprache Rumänisch spricht als zweite Herkunftssprache Türkisch. Die Kinder erlernten die erste Herkunftssprache hauptsächlich in der Familie und in der Schule;⁵³⁶ Deutsch erwarben sie in der Familie, im Kindergarten⁵³⁷ und in der Schule. Die Sprachkompetenzen in der zweiten Herkunftssprache wurden ausschließlich von

⁵³⁴ Die arithmetischen Mittel für Selbsteinschätzung in der Zweitsprache Deutsch erteilen sich wie folgt: 1,65 Verstehen, 2,04 Sprechen, 2,35 Lesen und 2,5 Schreiben. Für Herkunftssprache ergeben sich folgende arithmetische Mittel: 1,33 Verstehen, 1,53 Sprechen, 1,7 Lesen und 1,69 Schreiben. Die Befragten schätzten ihre schriftsprachlichen Fertigkeiten in der Herkunftssprache besser ein als in der Zweitsprache Deutsch. Die Selbsteinschätzung für die sprachlichen Fertigkeiten der zweiten Herkunftssprache fallen schlechter aus. Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: 1,77 Verstehen, 2,38 Sprechen, 3,92 Lesen und 4,15 Schreiben.

⁵³⁵ Ein Kind spricht Kurmandschi und das befragte Elternteil spricht diese Sprache nicht. Die Sprachkenntnisse in Kurmandschi erwarb das Kind von dem Elternteil, der nicht an der Befragung teilnahm. Somit werden 13 Elternteile mit Drittsprachkenntnissen und 14 Kinder mit Drittsprachkenntnissen berücksichtigt.

⁵³⁶ Drei Viertel der Kinder nahmen an herkunftssprachlichen Unterricht in der Schule teil, die meisten die gesamte Grundschulzeit über und mit einem Umfang mit ein bis zwei Schulstunden in der Woche.

⁵³⁷ Bis auf zwei Kinder besuchten alle Kinder mindestens drei Jahre den Kindergarten. Ungefähr ein Viertel dieser Kinder waren länger als drei Jahre im Kindergarten.

der Familie vermittelt; erwartungsgemäß haben die Kinder nur mündliche Sprachkompetenzen in der zweiten Herkunftssprache erworben. Fast die Hälfte der Kinder zeigten nach Aussagen der Eltern im Vorschulalter bereits sprachliche Auffälligkeiten.⁵³⁸

Die Eltern schätzen die sprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder in Deutsch folgendermaßen ein:

Tabelle 74: Bewertung der Schülerkenntnisse im Bereich Deutsch aus Sicht der Eltern

	sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	sehr schlecht
Verstehen	43%	48%	9%	-	-
Sprechen	29%	54%	17%	-	-
Lesen	20%	46%	28%	6%	-
Schreiben	20%	37%	32%	11%	-
N=54					

Ob zwischen der elterliche Einschätzung der Deutschkenntnisse ihres Kindes und den Bewertungen der Lehrkräfte eine Diskrepanz besteht, wurde über den Zusammenhang der Einstufung und den letzten Zeugnisnoten überprüft.

Tabelle 75: Zusammenhang zwischen den elterlichen Bewertungen der Deutschkenntnisse der Kinder und den letzten Zeugnisnoten im Bereich Sprache

Korrelation nach Pearson	Deutsch verstehen	Deutsch sprechen	Deutsch lesen	Deutsch schreiben
Note Deutsch	,209	,293*	,381**	,492**
Note Sprachgebrauch	,187	,308*	,387**	,498**
Note Lesen	,123	,234	,328*	,484**
Note Rechtschreiben	,142	,249	,379**	,565**
N=54				

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Für die Kompetenzen im Lesen und Schreiben waren viele Korrelationen zu ersehen. Die Väter und Mütter nahmen eine Einschätzung in den deutschsprachlichen Fertigkeiten vor, die sich für die Bereiche „Deutsch lesen“ und „Deutsch schreiben“ mit den schulischen Bewertungen ihres Kindes überschneiden; den Eltern ist der schulische Anspruch der sprachlichen Kompetenzen ihres Kindes nicht völlig unbekannt. Dieses Ergebnis wurde dahingehend inter-

⁵³⁸ Für die sprachlichen Auffälligkeiten in der Herkunftssprache gab es folgende Häufigkeiten der Benennung: Lispeln (1), falsche Betonung(2), verzögerte Sprachentwicklung(2), falsche Aussprache(7), Herkunftssprache wird mit Deutsch gemischt(5), Kind hört manche Laute nicht(1), Kind spricht ohne Grammatik(1), Kind hat deutschen Akzent(3), Kind spricht Türkisch wie aus dem Deutschen übersetzt(1), Stottern(1), Kind hat geringen Wortschatz(2), Kind macht Grammatikfehler(2), Kind kann kein Zungen-R(1). Von einigen Eltern wurde mehr als eine sprachliche Auffälligkeit benannt. In der Untersuchung wurde anhand des Vergleichs der Mittelwerte überprüft, ob die Sprachauffälligkeiten im Vorschulalter mit den Zeugnisnoten und den Testergebnissen der standardisierten Tests zusammenhängen. Die sprachauffälligen Kinder unterscheiden sich in Bezug auf die Zeugnisnoten und Testergebnisse nicht signifikant von den sprachunauffälligen Kindern.

pretiert, dass die Eltern sich bewusst sind, wie gut ein Kind am Ende der Grundschulzeit lesen und schreiben können muss und wissen, inwieweit ihr Kind in diesen Bereichen den schulischen Ansprüchen genügt. Die sprachlichen Einschätzungen können von den Zeugnisnoten beeinflusst sein, so dass die Eltern die schulische Bewertung bereits in der eigenen Einschätzung berücksichtigt haben. Dann wären die Ergebnisse ein Hinweis darauf, dass die Eltern die schulischen Bewertungsmaßstäbe verinnerlicht haben. Für die letzte Interpretation spräche, dass die Eltern die Fertigkeiten „Deutsch verstehen“ und „Deutsch sprechen“ kaum in Übereinstimmung mit den Zeugnisnoten vornahmen. Die elterlichen Bewertungen der schriftsprachlichen Fertigkeiten erfolgten zudem im Zusammenhang zu den Prozentranghöhen des Leseverständnistests⁵³⁹ und Rechtschreibtests.⁵⁴⁰

Tabelle 76: Korrelation der Ergebnisse der Lese-Rechtschreibtests und der elterlichen Bewertung der Kinder im Schreiben und Lesen

Korrelation nach Pearson	WLLP	Stolperwörter-Lesetest	HSP „richtige Wörter“	HSP „Gramm-treffer“	HSP „alphabetische Strategie“	HSP „orthographische Strategie“	HSP „morphematische Strategie“	HSP „wortübergreifende Strategie“
Elternbewertung „Deutsch lesen“	,072	,530**	,406**	,428**	,311*	,466**	,561**	,408**
Elternbewertung „Deutsch schreiben“	,164	,486**	,535**	,537**	,380**	,554**	,601**	,555**
N=54								

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Einstufungen der Eltern korrespondierten zudem mit den Ergebnissen der standardisierten Tests für die schriftsprachlichen Kompetenzen. Lediglich die gemessene Lesegeschwindigkeit auf Wortebene stand nicht in einem Zusammenhang zu den Einschätzungen der Eltern. Die Zusammenhänge mit den Testergebnissen zeigten sich im Vergleich zu den Zeugnisnoten etwas stärker. Dieses Ergebnis bestätigt die Annahme, dass die Eltern imstande sind, einzuschätzen, wie gut ihr Kind lesen und schreiben kann.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Eltern die sprachlichen und insbesondere die schriftsprachlichen Kompetenzen ihres Kindes im Einklang mit den schulischen Bewertungen und den gemessenen schriftsprachlichen Fertigkeiten vornahmen.

⁵³⁹ Der Test zur Lesegeschwindigkeit auf Wortebene zeigt keine Korrelation zu den Einschätzungen der Eltern auf.

⁵⁴⁰ Einteilung der Testergebnisse nach „durchschnittlichem Testergebnis“, „Risikogruppe“ und „Bereich der deutlichen Schwäche“ wurde für die Korrelation zugrunde gelegt.

2.5.5.2.3. Heimischer Sprachgebrauch

Die Hälfte der Befragten beschrieb ihr häusliches Sprachverhalten als zweisprachig. Die übrigen Eltern sprechen zu Hause dominant die Herkunftssprache oder dominant Deutsch.⁵⁴¹ Den meisten Eltern ist das Sprechen der Herkunftssprache wichtig.⁵⁴² Die Bedeutung, die die Familien dem Sprechen der Herkunftssprache beordnen, wirkte sich auf das häusliche Sprachverhalten aus.⁵⁴³ In der Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass Eltern mit Migrationshintergrund im häuslichen Sprachverhalten verunsichert sind. Der Aspekt der sprachlichen Verunsicherung wurde über fünf Items ermittelt: „Es ist besser, mit dem Kind nur Deutsch zu sprechen, dann bekommt es bessere Noten in der Schule“, „Die Muttersprache ist für die Sprachentwicklung und die Identität wichtig“, „Die Schule ist für die Vermittlung der Deutschkenntnisse verantwortlich“, „Es ist wichtig, dass mein Kind die Muttersprache spricht“ und „Die Kinder lernen im Kindergarten genug Deutsch“.

Tabelle 77: Bewertung der Aussagen zur sprachlichen Verunsicherung

	stimmt voll	stimmt eher	stimmt teils-teils	stimmt weniger	stimmt gar nicht
Gute Noten in Schule	35%	8%	20%	13%	24%
Muttersprache -Identität	83%	9%	2%	6%	-
Schule-Verantwortung	44%	6%	31%	2%	17%
Wichtigkeit der Muttersprache	87%	5%	2%	4%	2%
Kindergarten ausreichende Sprachkenntnisse	30%	11%	37%	11%	11%
N=54					

Trotz verbreiteter öffentlicher Diskussion über den Zusammenhang von Bildung und Sprachgebrauch zeigte die Beantwortung der Items, dass der größte Teil der Eltern die Wichtigkeit der Herkunftssprache nicht in Frage stellt. Die Stellungnahme zum Zusammenhang von deutschem Sprachgebrauch und Schulleistungen in Form von Noten, die Verantwortlichkeit für das Erlernen der deutschen Sprache und dem Zweitspracherwerb im Kindergarten erfolgte different. Während die Hälfte der Eltern davon ausging, dass die Kinder bessere Noten in Deutsch bekommen, wenn zuhause dominant Deutsch gesprochen wird, zeigte sich die andere Hälfte der Elternschaft skeptisch. Ein ähnliches Bild zeichnete sich für die beiden anderen Items ab.⁵⁴⁴ Eltern, die es als zutreffend empfanden, dass die Herkunftssprache für die

⁵⁴¹ 7% sprechen ausschließlich die Herkunftssprache, 15% überwiegend die Herkunftssprache, 54% sprechen beide Sprachen, 20% überwiegend deutsch und 4% ausschließlich Deutsch.

⁵⁴² 57% der Eltern befanden das Sprechen der Herkunftssprache als sehr wichtig, 35% als wichtig, 4% teilweise wichtig, 2% nicht so wichtig, 2% gar nicht wichtig.

⁵⁴³ Die Bedeutung der Herkunftssprache in der Familie und das Sprachverhalten korrelieren miteinander (0,425**); wird die Herkunftssprache als wichtig erachtet, dann wird diese auch in der Familie gesprochen.

⁵⁴⁴ Die arithmetische Mittel betrachtend erhielten die Items „Die Muttersprache ist für die Sprachentwicklung und die Identität wichtig“(1,3) und „Es ist wichtig, dass mein Kind die Muttersprache spricht“(1,28) die größte

Sprachidentität des Kindes bedeutsam ist, schrieben dem Sprechen der Herkunftssprache eher Wichtigkeit zu.⁵⁴⁵ Die Beimessung von Bedeutung der Herkunftssprache stand mit den Zeugnisnoten im Einklang. Eltern, deren Kinder eine bessere Note im Bereich Deutsch auf dem letzten Zeugnis stehen hatten, waren eher der Ansicht, dass der Gebrauch der Herkunftssprache für die Identität und die Sprachentwicklung von Bedeutung sei.⁵⁴⁶

Zudem wurde festgestellt, dass Eltern, deren Kinder eine bessere Note in allen Bereichen der Sprache auf dem Zeugnis stehen hatten, eher der Meinung waren, dass der Gebrauch der Herkunftssprache entwicklungsfördernd und wichtig sei. Dass die Schule die Verantwortung für die Vermittlung der Deutschkenntnisse trägt, glaubten eher Eltern, deren Kinder bessere Zeugnisnoten im Rechtschreiben hatten. Die Aussage „Die Kinder lernen im Kindergarten genug Deutsch“ wurde eher von Eltern, deren Kinder gute Noten auf dem Zeugnis im Sprachgebrauch und Lesen bekamen, für falsch befunden.⁵⁴⁷

2.5.5.3. Unterstützungsmaßnahmen und Erziehungsverhalten der Familien

Als adäquate Unterstützungsmaßnahmen zu Verbesserung der Schulleistungen können Familien institutionelle Hilfen in Anspruch nehmen. Das Angebot von unterstützenden Einrichtungen muss den Eltern bekannt sein, um eine Unterstützung in Betracht ziehen zu können. Deswegen sollten die Eltern angeben, welche Einrichtungen sie kennen, welche sie bereits besucht haben und welche Kriterien eine Inanspruchnahme beeinflussen.

Tabelle 78: Inanspruchnahme unterstützender Institutionen

	unbekannt	bekannt	bekannt und besucht
Ausländerberatung	19%	59%	22%
Erziehungs-/Familienberatung	13%	70%	17%
Jugendamt	74%	26%	-
schulpsychologischer Dienst	33%	56%	11%
Vertrauenslehrer	28%	72%	-
private Hausaufgabenbetreuung	-	20%	80%
N=54			

In Bezug auf die Unterstützungsmaßnahmen konnte festgestellt werden, dass trotz der weitgehenden Bekanntheit von verschiedenen beratenden und helfenden Einrichtungen, nur die

Zustimmung. Den Items „Es ist besser, mit dem Kind ausschließlich Deutsch zu sprechen, dann bekommt es bessere Noten in der Schule“ (2,83), „Die Schule ist für die Vermittlung der Deutschkenntnisse verantwortlich“ (2,41) und „Die Kinder lernen im Kindergarten genug Deutsch“ (2,63) wurde weniger zugestimmt.

⁵⁴⁵ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,842**.

⁵⁴⁶ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Deutsch ,304*, Note Sprachgebrauch ,304*, Note Lesen ,295* und Note Rechtschreiben ,437**.

⁵⁴⁷ Der familiäre Gebrauch der Herkunftssprache korreliert nicht mit den Ergebnissen der standardisierten Testverfahren.

„private Hausaufgabenhilfe“ von einer großen Zahl in Anspruch genommen wurde. Die Inanspruchnahme dieser außerschulischen Einrichtungen verdeutlichte das große Interesse, das die Eltern an der Förderung ihres Kindes haben, denn der Besuch einer außerschulischen Hausaufgabenbetreuung des Kindes ist oft mit Fahrzeiten und Kosten verbunden.

Die Inanspruchnahme der unterstützenden Institutionen hing laut Aussagen der Befragten stärker davon ab, ob die Kultur und Religion der Familie berücksichtigt wird und ob der Ehepartner die Institution akzeptiert. Wohnortnähe und Kultursensibilität wurden nachrangig eingestuft.⁵⁴⁸

In der Vorannahme zur Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass sich der mangelnde Bildungserfolg der Kinder auf das Erziehungsverhalten der Eltern auswirkt. Um einen Einfluss auf die Erziehungsstile zu überprüfen, wurden in Anlehnung an die Einteilung nach Baumrind (1991) vier Erziehungsstile festgelegt. Die Erziehungsstile wurden in autoritativ,⁵⁴⁹ autoritär⁵⁵⁰ und permissiv⁵⁵¹ eingeteilt. Mit den Items, die zu den Erziehungsstilen verfasst wurden, konnten die Erziehungsstile der Eltern nicht abgebildet werden und somit konnte die Hypothese nicht überprüft werden.⁵⁵²

⁵⁴⁸ Zur Inanspruchnahme unterstützender Institutionen sahen 35% die Möglichkeit die Herkunftssprache zu sprechen, 19% Mitarbeiter aus ihrem Kulturkreis, 52% Sensibilität für die eigene Kultur und Religion, 46% die Akzeptanz des Ehepartners und 37% die Wohnortnähe als wichtig an. Es waren Mehrfachnennungen möglich.

⁵⁴⁹ Der autoritative Erziehungsstil ist charakterisiert durch eine offene Kommunikation zwischen Kindern und Eltern, die Eltern gehen auf ihre Kinder ein und sind auf ihre Selbstständigkeit und Individualität bedacht. Die Kinder werden nach ihrer Meinung gefragt. Die Verhaltensstandards werden den Kindern erklärt und begründet, die Eltern treffen jedoch wichtige Entscheidungen und setzen diese durch.

⁵⁵⁰ Der autoritäre Erziehungsstil schränkt die Kommunikation in der Familie ein, die Eltern sind nicht vorrangig an Individualität und Selbstständigkeit ihrer Kinder interessiert. Es werden enge Vorschriften und Regeln aufgestellt, an die sich die Kinder zu halten haben. Regeln und Verbote ordnen das Familienleben, deren Zuwiderhandlung Strafen nach sich ziehen.

⁵⁵¹ Der permissive Erziehungsstil ist durch tolerantes, akzeptierendes Verhalten den Kindern gegenüber gekennzeichnet. Die Erziehung ist von wenigen Regeln, Forderungen und Kontrollen geprägt. Den permissiven Erziehungsstil habe ich wiederum in zwei Erziehungsstile unterteilt. Zum einen habe ich den verständnisvollen Erziehungsstil und zum anderen den besorgten Erziehungsstil als Kategorien gewählt.

⁵⁵² Bei der Auswertung hat sich ergeben, dass keiner der Erziehungsstile in den befragten Familien dominant zu sein scheint. Die Items der verschiedenen Erziehungsstile korrelieren kaum miteinander. Die Items „Ihr Kind bekommt alles, was es will“, „Sie bleiben Ihrem Kind gegenüber hart“ und „Sie möchten immer wissen, mit wem Ihr Kind seine Freizeit verbringt“ korrelierten stärker miteinander. Die arithmetischen Mittel betrachtend fanden die Items „Sie versuchen Ihr Kind immer zu verstehen“, „Sie bemerken sofort, wenn Ihr Kind traurig ist“ und „Sie spüren, wenn Ihrem Kind etwas wichtig ist“ den größten Zuspruch. Die Befragten distanzieren sich am stärksten von der Aussage „Ihr Kind darf Ihnen nicht widersprechen, auch wenn Sie im Unrecht sind“.

Hinsichtlich der Bildungsbeteiligung der Kinder kann zusammengefasst werden, dass die Notengebung auf dem letzten Zeugnis in den sprachlichen Fächern und in Sachkunde, das elterliche Verhalten eher „besorgt“ stimmt. Das Erziehungsverhalten hat wenig Einfluss auf die in den standardisierten Tests gemessenen Lese- und Rechtschreibleistungen. Die Empfehlung, die die Lehrerin/der Lehrer am Ende der Grundschulzeit für die weiterführende Schule ausspricht und die Bewertung der Schulleistungen der Kinder allgemein bleiben ebenfalls vom abgefragten Erziehungsverhalten unbeeinflusst. Für das Erziehungsverhalten konnten keine Indizes ermittelt werden; dies kann darauf zurückgeführt werden, dass das Erziehungsverhalten der befragten Familien mit den abgefragten Items nicht oder unvollständig abgebildet wurde.

Anhand der Faktorenanalyse wurde überprüft, welche Faktoren für die Korrelationen der einzelnen Items zu den Erziehungsstilen verantwortlich sind. Da die Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin 0,400 beträgt, sind

2.5.5.4. Sprachliche Voraussetzungen hinsichtlich der Vorläuferfertigkeiten zum Schriftspracherwerb

Zu den sprachlichen Voraussetzungen im Elementarbereich wurde oben dargestellt, dass ein Teil der teilnehmenden Kinder bereits zu diesem Zeitpunkt auffällig wurde. 28% der Kinder nahmen im Kindergartenalter eine Sprachförderung in Anspruch; einige Kinder nahmen an logopädischen Maßnahmen teil.⁵⁵³

Die Kinder erlernten phonologische Fertigkeiten⁵⁵⁴ nicht nur im Kindergarten, sondern auch in der Familie. Die Fertigkeiten wurden über folgende Teilaspekte abgefragt: wie gut das eigene Kind „Silben klatschen“, „Reime bilden“, „Abzählverse aufsagen“, „Lieder singen“ und „Gedichte vortragen“⁵⁵⁵ kann. Bei den phonologischen Fertigkeiten war nicht von Bedeutung, ob diese in Deutsch oder in der Herkunftssprache eingeübt wurden. Für die gefragten phonologischen Fertigkeiten⁵⁵⁶ ergab sich folgendes Gesamtbild:

Tabelle 79: Elternbewertung der phonologischen Fertigkeiten

	sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	weiß nicht
Silben klatschen	31%	30%	9%	11%	19%
Reime bilden	28%	24%	15%	15%	18%
Abzählverse aufsagen	13%	28%	28%	11%	20%
Lieder singen	20%	43%	15%	18%	4%
Gedichte vortragen	17%	31%	17%	20%	15%

N=54

die Daten nicht für die Faktorenanalyse geeignet. Dies wurde dahingehend interpretiert, dass die aufgestellten Items nicht die Erziehungsziele der befragten Familien abbildeten.

⁵⁵³ Die Eltern gaben für die Teilnahme folgende Begründungen an: Anspruch aufgrund von beeinträchtigtem Sprachgebrauch, unverständlichem Sprechen, Prävention aufgrund von Mehrsprachigkeit der Familie, Probleme bei der Aussprache(fünffache Benennung), Auffälligkeit bei Delfin 4, Sprachverweigerung im Kindergarten, Stottern(zweimalige Benennung), Lispeln und allgemeine Sprachentwicklungsverzögerung. Eine Familie gab an, dass das Kind an generellen Sprachförderungen im Kindergarten teilnahm, die für alle Kindergartenkinder angeboten wurden. Ein Kind nahm auf Wunsch der Eltern an einer im Kindergarten angebotenen Sprachförderung teil. Ein weiteres besuchte die Frühförderungszentrale wegen anhaltender Babysprache mit 3 Jahren.

⁵⁵⁴ Die phonologische Bewusstheit wird als Voraussetzung für den erfolgreichen Schriftspracherwerb angesehen. In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass phonologische Bewusstheit die unterschiedlichen Lese-Rechtschreibfertigkeiten der Schülerinnen/Schüler vorhersagen konnte. Aufgaben, die zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne gehören und auf der Ebene der Phoneme liegen, sind für Vorschulkinder und Schulanfänger schwierig zu lösen und ein Teil der Kinder können diese Aufgaben gar nicht lösen. Da Aufgaben dieser Art dem Anspruchsniveau der Vorschulkinder und Schulanfänger nicht angemessen sind, resultieren hieraus falsche Prognosen. Wimmer u.a. gehen davon aus, dass Kompetenzen der phonologischen Bewusstheit auf der Ebene der Phoneme erst durch die Auseinandersetzung mit Orthographie und dem expliziten Schriftspracherwerb entsteht (Schnitzler, 2008: 57-61).

⁵⁵⁵ Die abgefragten Fertigkeiten zur phonologischen Bewusstheit, die von den Eltern erfragt wurden, liegen auf der Ebene der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne und sparen den Bereich der phonologischen Ebene der Phoneme aus.

⁵⁵⁶ Die Eltern waren aufgefordert die Teilfertigkeiten ihrer Kinder in 5 Teilbereichen der phonologischen Bewusstheit auf einer Skala „sehr gut“, „gut“, „nicht so gut“, „schlecht“ einzustufen. Eltern, die die Fertigkeiten nicht einzustufen imstande waren, konnten für diesen Teilbereich „weiß nicht“ angeben. Durch diese Option kommt es zu unterschiedlichen Stichprobenstärken in den verschiedenen Teilbereichen.

Die Teilbereiche „Silben klatschen“ und „Lieder singen“ wurden von den Eltern am besten eingestuft. Für diese beiden Bereiche bewerteten mehr als die Hälfte der Eltern die Fertigkeiten ihres Kindes mit „sehr gut“ und „gut“. Laut Elterneinschätzungen brachte ein großer Teil der Kinder „sehr gute“ bis „gute“ Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb mit in die Schule.

Tabelle 80: Korrelation der Items zur phonologischen Bewusstheit

Korrelation nach Pearson	Silben klatschen	Reime bilden	Abzählverse	Lieder singen	Gedichte vortragen
Silben klatschen		,806**	,459**	,468**	,415**
Reime bilden			,454**	,379**	,464**
Abzählverse				,574**	,635**
Lieder singen					,652**
Gedichte vortragen					
N	44	36	38	44	42

**, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Zwischen den Beurteilungen der Fertigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit ließen sich starke Korrelationen aufzeigen. Kinder, die von ihren Eltern eine positive Bewertung für einen abgefragten Bereich der phonologischen Bewusstheit erhielten, haben auch eher in den anderen Bereichen eine höhere Einstufung der Eltern erhalten. Aufgrund der Zusammenhänge der einzelnen Teilfertigkeiten ist davon auszugehen, dass die Kinder laut Einschätzung der Eltern unterschiedlich gut auf den Schrifterwerb vorbereitet waren; einige beherrschten viele der Fertigkeiten gut, während andere diese Fertigkeiten bei Schuleintritt nicht aufzuweisen hatten.

Da die Fertigkeiten zur phonologischen Bewusstheit als Vorläuferfertigkeiten zum Schriftspracherwerb gelten und Kinder, die entsprechende Kompetenzen erworben haben, klare Vorteile beim Erlernen des Lesens und Schreibens haben (Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, 2007:23), wurde überprüft, ob ein statistischer Zusammenhang zwischen den Bewertungen der Eltern und den letzten Zeugnisnoten im Bereich Sprache nachweisbar ist.

Nur für die Fertigkeit „Gedichte vortragen“⁵⁵⁷ und teilweise für „Abzählverse aufsagen“⁵⁵⁸ wurde ein schwacher Zusammenhang zu den Sprachnoten auf dem letzten Zeugnis aufgezeigt. Die von den Eltern eingeschätzten Vorläuferfertigkeiten spiegelten sich somit fast gar nicht in den Zeugnisnoten wider. Ein ähnliches Ergebnis wurde für den Zusammenhang der Elterneinschätzung und der Testergebnisse aufgezeigt. Lediglich die Einschätzung der Fertigkeit „Ge-

⁵⁵⁷ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Deutsch ,314*, Note Sprachgebrauch ,314*.

⁵⁵⁸ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Deutsch ,368*, Note Sprachgebrauch ,368*, Note Lesen ,405** und Note Rechtschreiben ,314*.

dichte vortragen⁵⁵⁹ korrelierte schwach mit einigen Testergebnissen und die Einschätzung „Abzählverse aufsagen“⁵⁶⁰ hing schwach mit dem Testergebnis des Leseverständnisses auf Wortebene zusammen. Der Zusammenhang zwischen Fertigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit und insbesondere Rechtschreibfertigkeiten am Ende der Grundschulzeit, der in vielen Untersuchungen aufgedeckt wurde, wurde in der Untersuchung kaum bestätigt. Zu bedenken ist, dass hier nicht die Fähigkeiten zur phonologischen Bewusstheit, sondern die Bewertung der Eltern eingeflossen sind.

2.5.5.5. Familiäre Early Literacy

Der Familie kommt in der frühen Lesesozialisation große Bedeutung zu, weil ihre Einflüsse alltäglich, permanent und mit der Identitätsentwicklung der jungen Menschen auf das Engste verbunden sind. Im Kleinkindalter beginnt die Lesesozialisation lange vor der Alphabetisierung; Kinder profitieren von einer sprachlich anregungsreichen familiären Atmosphäre. Die Begegnung mit der konzeptionellen Schriftlichkeit beginnt im mündlichen Gebrauch mit Geschichten erzählen, Vorlesesituationen, Lieder singen, Gedichte lernen, Sprachspiele u.a. (Hurrelmann, 2005:7).

Die Eltern waren aufgefordert, ihr Leseverhalten auf einer Skala von 1 bis 5 einzustufen, wobei Leseaktivitäten in Büchern, Zeitungen und Internettexten Berücksichtigung finden sollten. Der größte Teil der Eltern las zumindest manchmal sowohl Bücher und Texte in Deutsch als auch in der Herkunftssprache.

Tabelle 81: Leseverhalten der Eltern in Deutsch und in der Herkunftssprache

	immer	oft	manchmal	selten	nie
Deutsch	24%	22%	28%	9%	17%
Herkunftssprachen	24%	19%	31%	13%	13%
N=54					

Der größte Teil der Kinder wuchs in einer Umgebung auf, in der die Eltern zumindest manchmal in der Herkunftssprache und/oder in der Zweitsprache Deutsch lasen. Zugang zur Schriftlichkeit eröffnete sich für Kinder zudem durch das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern oder das Vorlesen von Kinderbüchern.⁵⁶¹ Auf die Frage, ob die Eltern ihrem Kind vor der Einschulung Geschichten und Bücher in der Herkunftssprache vorgelesen haben,

⁵⁵⁹ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: WLLP $-.335^*$, Stolperwörter-Lesetest $-.335^*$, HSP „Wörterebene“ $-.335$, HSP „Graphemtreffer“ $-.351$, HSP „Alphabetische Strategie“ $-.339^*$ und HSP „Orthographische Strategie“ $-.339^*$.

⁵⁶⁰ Der Korrelationskoeffizient beträgt $-.307^*$.

⁵⁶¹ Die frühkindliche Erfahrung mit Schriftlichkeit unterstützt die Sprach- und Kognitionsentwicklung nachhaltig. Neben spannenden, lustigen oder unterhaltsamen Inhalten erfahren Kinder in der Vorlesesituation Sprache in schriftlicher Form, sie erweitern ihren Wortschatz und lernen komplexere syntaktische Verbindungen kennen (Nickel, 2004: 88).

ergab sich folgendes Bild: Die Hälfte der befragten Eltern las dem Kind „immer“, „oft“ oder „manchmal“ in der Herkunftssprache vor; die andere Hälfte „selten“ oder „nie“.⁵⁶²

Wie oft die befragten Eltern ihrem Kind eine deutsche Geschichte oder ein deutsches Buch vorlasen, stufte mehr als die Hälfte der Eltern mit „immer“ oder „oft“ ein. Die Übrigen gaben an, dass sie „manchmal“, „selten“ oder „nie“ dem Kind in der deutschen Sprache vorlasen.⁵⁶³

Die Eltern lasen etwas häufiger deutsche Bücher und Geschichten vor als Geschichten in der Herkunftssprache.

Davon ausgehend, dass nicht alle Eltern im Vorlesen geübt sind und eventuell nicht in jedem Haushalt Kinderbücher - insbesondere in den Herkunftssprachen - vorhanden sind, wurden die Eltern danach gefragt, wie oft sie Geschichten in Deutsch oder in der Herkunftssprache erzählten. Die Mehrheit der Mütter und Väter gab an, ihrem Kind zumindest „manchmal“ eine Geschichte in der Herkunftssprache erzählt zu haben.⁵⁶⁴ Für die Geschichtenerzählung in Deutsch zeichnete sich ein ähnliches Bild ab.⁵⁶⁵ In den Familien hat es eine leichte Bevorzugung der herkunftssprachlichen Geschichten gegeben.⁵⁶⁶ Für die Erzähl- und Vorlesegewohnheiten bestand ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, deutsche Geschichten zu erzählen und vorzulesen sowie Geschichten in der Herkunftssprache zu erzählen und vorzulesen. Eltern, die ihrem Kind oft eine Geschichte in Deutsch erzählten, lasen ihrem Kind auch eher eine deutsche Geschichte vor. Eltern, die ihrem Kind oft eine Geschichte in der Herkunftssprache vorlasen, erzählten eher eine Geschichte in der Herkunftssprache.⁵⁶⁷

Die Eltern wurden mit dem Item „Wie oft haben Sie Ihrem Kind beim Vorlesen zugehört?“, gezielt nach dem gezeigten Interesse für den Leseerwerb ihres Kindes gefragt. Fast alle Eltern gaben an, ihrem Kind zumindest „manchmal“ beim Vorlesen zuhört. Zur Bereicherung der Vorlese- oder Lesesituation kann über Inhalte gesprochen werden, können Bedeutungen diskutiert, Fortgänge einer Geschichte antizipiert werden oder das Verhalten der Hauptfigur interpretiert werden (Nickel, 2004:88). Der Eltern sprachen zumindest „manchmal“ mit dem Kind über das Gelesene.

Um das Interesse an der kindlichen Lektüre abzufragen, wurden die Eltern gebeten, die beiden Items „Wie oft haben Sie mit Ihrem Kind darüber gesprochen, was es gerade alleine liest?“

⁵⁶² 19% der Eltern lasen „immer“, 15% „oft“, 18% „manchmal“, 30% „selten“ und 18% „nie“ in der Herkunftssprache vor.

⁵⁶³ 26% der Eltern lasen „immer“, 31% „oft“, 13% „manchmal“, 17% „selten“ und 13% „nie“ in Deutsch vor.

⁵⁶⁴ 17% der Eltern antworteten „immer“, 17% „oft“, 33% „manchmal“, 20% „selten“ und 13% „nie“.

⁵⁶⁵ 9% der Eltern gaben an „immer“, 24% „oft“, 19% „manchmal“, 15% „selten“ und 33% „nie“ eine Geschichte auf Deutsch erzählt zu haben.

⁵⁶⁶ Das arithmetische Mittel für „Geschichte in der Herkunftssprache erzählt“ liegt bei 2,96 und für „Geschichte auf Deutsch erzählt“ bei 3,39.

⁵⁶⁷ Der statistische Zusammenhang für deutsche Geschichte vorgelesen und erzählt liegt bei ,345* und für herkunftssprachliche Geschichte vorgelesen und erzählt bei ,445**.

und „Wie oft haben Sie mit Ihrem Kind darüber gesprochen, was es gerade im Unterricht liest?“ nach der Häufigkeit einzustufen. Der größte Teil der Eltern erkundigte sich zumindest „manchmal“ danach, was das Kind zu Hause oder in der Schule las. Das geäußerte Interesse für die schulischen Leseaktivitäten war reger als für die häusliche Lesesituation.⁵⁶⁸ Dies wurde dahingehend interpretiert, dass die Eltern die Leseaktivitäten in der Schule als wichtiger einstufen als das heimische Leseverhalten.

Einen weiteren Bestandteil der familiären Lesesozialisation stellt der gemeinsame Besuch von Buchhandlungen und Bibliotheken dar. Gut die Hälfte der befragten Eltern gab an, dass sie zumindest „manchmal“ mit ihrem Kind eine Buchhandlung oder Bibliothek aufsuchen. Um den Lesernprozess der Kinder in der Grundschule zu unterstützen, bieten sich häusliche Leseübungen an. Die Eltern wurden hierzu gefragt, wie oft sie mit ihrem Kind für die Schule Leseübungen machen. Drei Viertel der Befragten machte die Angabe, zumindest „manchmal“ mit ihrem Kind für die Schule lesen zu üben. Aus diesen Angaben lässt sich ersehen, dass ein großer Teil der Eltern bestrebt ist, den Lesernprozess des eigenen Kindes aktiv zu unterstützen.

Tabelle 82: Häusliche Literacy erweitert

	immer	oft	manchmal	selten	nie
Kind liest Eltern vor	30%	37%	26%	7%	-
über Gelesenes gesprochen	30%	24%	28%	11%	7%
Interesse an Hauslektüre	15%	22%	35%	13%	15%
Interesse an Schullektüre	41%	28%	20%	4%	7%
Bücherei/Buchhandlung besucht	11%	26%	19%	31%	13%
Lesen für Schule geübt	26%	35%	15%	9%	15%
N=54					

Um ein Bild von der familiären Lesesozialisation aufzeigen zu können, wurde überprüft, ob Korrelationen zwischen den leseanregenden familiären Aktivitäten bestanden. Zwischen den einzelnen Aktivitäten wurden Zusammenhänge festgestellt, die Aufschluss darüber geben, dass anregungsreiche Aktivitäten in den Familien nicht vereinzelt vorkommen. Während in einigen Familien mehrere Voraussetzungen einer leseaffinen Familiensituation zusammentreffen, kann es in einer anderen Familie zum Fehlen mehrerer dieser lesefördernden Umstände kommen.

⁵⁶⁸ Das arithmetische Mittel für das Interesse, dass die Eltern an den schulischen Lektüren zeigen, beträgt 2,09 und für das Interesse an der häuslichen Lektüre 2,91.

Tabelle 83: Zusammenhang der Angaben zur häuslichen Literacy

Korrelation nach Pearson	Kind liest Eltern vor	über Gelesenes sprechen	Interesse an häuslicher Lektüre	Bibliothek besucht	für die Schule lesen üben
Kind liest Eltern vor		,568**	,500**	,269*	,311*
über Gelesenes sprechen			,331*	,218	,335*
Interesse an schulischer Lektüre				-,031	,383**
Bibliothek besucht					,302*
für die Schule lesen üben					
N=54					

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Zu erwarten war, dass eine frühe Lesesozialisation in der Familie die schriftsprachliche Entwicklung unterstützt und zu besseren sprachlichen Kompetenzen und sprachlichen Zeugnisnoten der Kinder führt. Ein schwacher Zusammenhang wurde zwischen dem elterlichen Leseverhalten und den letzten Zeugnisnoten im Bereich Rechtschreiben festgestellt. Kinder, deren Eltern mitteilten, dass sie oft Deutsch oder in der Herkunftssprache lesen, hatten eher bessere Noten im Bereich Rechtschreiben.⁵⁶⁹ Die anderen Zeugnisnoten im Bereich Sprache waren von der Lesehäufigkeit der Eltern unabhängig. Ein positiver Effekt in der leseaffinen Familienatmosphäre blieb aus.

Das leseaffine Milieu in der Familie spiegelte sich nicht in guten Noten auf dem letzten Zeugnis wider. Aus den Ergebnissen wurde nicht auf einen Zusammenhang zwischen dem Erzähl- und Vorleseverhalten und den Zeugnisnoten geschlossen.⁵⁷⁰ Die Vorlese- und Erzählkultur in der Familie spiegelte sich nur schwach in den Ergebnissen der standardisierten Tests wider.⁵⁷¹ Da Kinder von einer frühen familiären Literacy im Schriftspracherwerb profitieren, war zu erwarten, dass die elterlichen Angaben zur Häufigkeit von lesefördernden Aktivitäten in Zusammenhang zu den letzten Zeugnisnoten im Bereich Sprache standen. Den Ergebnissen war zu entnehmen, dass Kinder, deren Eltern der Ansicht sind, oft mit ihrem Kind nach der Vorlesesituation über das Gelesene gesprochen zu haben, eine eher schlechtere Note im Sprachge-

⁵⁶⁹ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Deutsche Bücher lesen ,282* und herkunftssprachliche Bücher lesen ,364*.

⁵⁷⁰ Tabelle befindet sich im Anhang.

⁵⁷¹ Die Häufigkeit für das Erzählen von Geschichten in der Muttersprache steht in einem statistisch relevanten Zusammenhang zu den Ergebnissen der Hamburger Schreibprobe „alphabetische“ und „wortübergreifende Strategie“; die Korrelationen betragen ,351** und ,280*. Ein weiterer Zusammenhang konnte zwischen dem Geschichtenerzählverhalten in der deutschen Sprache und den Prozentrangwerten in der HSP „Graphemtreffer“ und „morphematische Strategie“ aufgezeigt werden. Kinder, deren Eltern aussagten, dass sie ihrem Kind sehr oft Geschichten in Deutsch erzählt haben, hatten in den vorher genannten Testbereichen eher Prozentrangwerte, die im „durchschnittlichen Bereich“ liegen; die Korrelationen betragen ,302* und ,273*.

brauch erhielten.⁵⁷² Erwartet war, dass die Gespräche über das Gelesene eine bessere Bewertung des Sprachgebrauchs nach sich zieht. Eine weitere negative Korrelation ergab sich für die Angabe der Eltern, wie häufig diese mit ihrem Kind für die Schule Lesen geübt haben und für die Zeugnisnoten. Kinder, deren Eltern oft mit ihnen für die Schule lesen geübt haben, hatten eher eine schlechtere Note im Bereich Deutsch, Sprachgebrauch und Lesen.⁵⁷³ Erklären lässt sich dieser negative Zusammenhang, dass Eltern im Bewusstsein, dass ihre Kinder in Deutsch keine guten Noten erbringen, sehr regelmäßig Lesen geübt haben. Die familiären Übungen gereichten nicht zu besseren Noten im sprachlichen Bereich.

Die leseanregungsreiche Familiensituation stand kaum in einem Zusammenhang zu besseren Prozentrangwerten in den standardisierten Tests. Kinder, deren Eltern angaben, dass sie ihrem Kind oft bei Lesen zugehört haben,⁵⁷⁴ dass sie sich für die häusliche Lektüre⁵⁷⁵ und die Schullektüre⁵⁷⁶ ihres Kindes sehr interessiert haben, hatten in einigen Tests und Untertests eher Prozentrangwerte, die im „durchschnittlichen Bereich“ lagen. Kinder, deren Eltern mitteilten, dass sie ihr Kind beim Lesen für die Schule sehr unterstützt haben,⁵⁷⁷ hatten in der eher Prozentrangwerte, die im „Risikobereich“ und im „Bereich der deutlichen Schwäche“ lagen. Dies ist damit zu erklären, dass die Eltern mit Kindern, deren Leseleistungen schwächer sind, häufiger geübt haben. Die Leseübungen konnten den Nachteil im Lesen jedoch nicht ausgleichen.

Das Leseverhalten der Kinder wurde getrennt nach Lesen in der Herkunftssprache und in der Zweitsprache Deutsch abgefragt. Die Kinder lasen häufiger deutsche Bücher als Bücher in der Herkunftssprache. Laut Elternangaben las der größte Teil der Kinder zumindest „manchmal“ deutsche Bücher und Texte. Die Einschätzung des Leseverhaltens in Büchern in der Herkunftssprache fiel schwächer aus. Die Hälfte der befragten Eltern teilte mit, dass ihr Kind „nie“ in der Herkunftssprache lese.

Tabelle 84: Leseverhalten der Kinder in Deutsch und in der Herkunftssprache

	immer	oft	manchmal	selten	nie	N
Lesen Bücher in Deutsch	35%	24%	22%	19%	-	54
Lesen Bücher in Herkunftssprache	2%	2%	17%	30%	50%	54

⁵⁷² Der Korrelationskoeffizient beträgt $-.272^*$.

⁵⁷³ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Deutsch $-.380^{**}$, Note Sprachgebrauch $-.424^{**}$ und Note Lesen $-.325^*$.

⁵⁷⁴ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: HSP „Graphemtreffer“ $.315^*$ und HSP „Morphematische Strategie“ $.300^*$.

⁵⁷⁵ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: WLLP $.389^{**}$ und HSP „Graphemtreffer“ $.283^*$.

⁵⁷⁶ Der Korrelationskoeffizient für die HSP „Alphabetische Strategie“ liegt bei $.415^{**}$.

⁵⁷⁷ Der Korrelationskoeffizient für die WLLP liegt bei $-.305^*$.

Der Buchbesitz der Familie ist als Kriterium für die Bildungsnähe der Elternhäuser anzusehen.⁵⁷⁸ Bezugnehmend auf den familiären Buchbestand gaben die Eltern an, wie viele Bücher sie besitzen beziehungsweise ihrem Kind gehören. Fast die Hälfte der befragten Eltern besaß 25 oder weniger Bücher. Die übrigen besaßen mehr Bücher.⁵⁷⁹ Ein ähnliches Bild ergab sich für den Besitz von Kinderbüchern. Zwei Drittel der Eltern bezifferten die Anzahl der Kinderbücher auf höchstens 50 Bücher. Die übrigen hatten mehr Kinderbücher.⁵⁸⁰

Die Anzahl der Bücher, die die Eltern besaßen, wies einen Zusammenhang mit den letzten Zeugnisnoten ihres Kindes in Deutsch und im Rechtschreiben auf. Kinder, deren Eltern angaben, viele Bücher zu besitzen, hatten eher bessere Noten in Deutsch und im Rechtschreiben.⁵⁸¹ Für die Kinderbücher wurde ein schwacher Zusammenhang zur letzten Zeugnisnote im Rechtschreiben nachgewiesen.⁵⁸² Kinder, deren Eltern äußerten, dass sie viele Kinderbücher besitzen, hatten auf dem letzten Zeugnis eher eine bessere Note im Rechtschreiben.

Für den Zusammenhang zwischen Bücherbestand der Familie und den Ergebnissen in den standardisierten Tests wurde erwartet, dass die steigende Anzahl von Büchern und Kinderbüchern mit höheren Werten der Prozentränge insbesondere bei den Lesetests einhergeht. Der erwartete Zusammenhang konnte nicht festgestellt werden. Es konnte nur ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Bücher, den „Graphemtreffern“⁵⁸³ und dem altersgemäßen Einsatz der „Wortübergreifenden Strategie“⁵⁸⁴ ermittelt werden. Kinder, deren Eltern keine oder weniger Bücher besitzen, erreichten bei diesen Tests Prozentrangwerte, die eher im „Risikobereich“ oder „im Bereich der deutlichen Schwäche“ lagen.

Der reine Bücherbesitz sagt nicht aus, ob die Bücher den Kindern zugänglich sind oder ob und wie intensiv die Kinder in ihnen lesen oder aus ihnen vorgelesen wurde. Festgestellt wurde, dass Kinder, deren Eltern viele Bücher besitzen, über mehr Kinderbücher verfügen.⁵⁸⁵ Desweiteren wurde gezeigt, dass der Bücherbesitz der Eltern in Zusammenhang mit dem Le-

⁵⁷⁸ In der IGLU-Untersuchung wurde eine Differenz in den Leseleistungen von Schülerinnen/Schülern von etwas weniger als einer halben Standardabweichung ausgemacht, die einen Unterschied von etwa einem Lernjahr entspricht, die sich durch den Buchbesitz der Familie begründete. Die Differenz entstand bei Schülerinnen/Schülern aus Familien, die über mehr als 100 Büchern verfügte gegenüber Familien, deren Buchbestand unter 100 Büchern lag (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007: 233).

⁵⁷⁹ 15% der Eltern gaben an, dass sie 0-10 Bücher besitzen, 31% besitzen 11-25 Bücher, 20% 26-100 Bücher, 19% 101-200 Bücher und 15% über 200 Bücher.

⁵⁸⁰ 13% gab an, 0-10 Kinderbücher zu besitzen, 28% haben 11-25, 22% 26-50, 11% 51-100 und 26% über hundert Kinderbücher zu Hause.

⁵⁸¹ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Deutsch -,282* und Note Rechtschreiben -,363**.

⁵⁸² Der Korrelationskoeffizient beträgt -,282*.

⁵⁸³ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,363**.

⁵⁸⁴ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,363**.

⁵⁸⁵ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,646**.

severhalten in der Herkunftssprache stand. In Familien, in denen die Eltern viele Bücher besitzen, lasen diese weniger in der Herkunftssprache⁵⁸⁶ und sie lasen den Kindern weniger in der Herkunftssprache vor.⁵⁸⁷ Der negative Effekt lässt sich dadurch erklären, dass ein großer Bücherbesitz der Befragten überwiegend aus deutscher Literatur bestehen kann und somit weniger in der Herkunftssprache gelesen wird.

Zum Zusammenhang des Leseverhaltens der Kinder und den Ergebnissen der durchgeführten Tests wurde festgestellt, dass das Lesen deutscher Bücher mit den Ergebnissen der HSP „richtig geschriebene Wörter“, „Graphemtreffer“, „Alphabetische Strategie“, „Orthographische Strategie“ und „Morphematische Strategie“ im Einklang steht.⁵⁸⁸ Kinder, die oft deutsche Bücher lesen, hatten in den vorher genannten Tests Prozentrangwerte, die im „durchschnittlichen Bereich“ lagen. Das Leseverhalten der Kinder und die Testergebnisse im Bereich Lesen wiesen keinen statistischen Zusammenhang auf.

Vom häuslichen Leseverhalten ließ sich nicht ableiten, dass ein Kind, das viel liest auch gute Testergebnisse in den Lesetests erreicht. Das Lesen von herkunftssprachlicher Literatur wirkte sich nicht auf die überprüften sprachlichen Kompetenzen aus. Die besseren Testergebnisse im Bereich Rechtschreibung lassen sich dadurch erklären, dass ein Kind über das Lesen ein Rechtschreibgefühl entwickelt, und Wörter, die es beim Lesen wiederholt gesehen hat, eher orthographisch korrekt verschriften kann. Dies erklärt ebenfalls, dass das Lesen herkunftssprachlicher Literatur ohne positiven Effekt auf die Rechtschreibfertigkeiten in der deutschen Sprache blieb.

Da aus den Daten zu ersehen ist, dass Kinder, die laut Einschätzung der Eltern viel in Deutsch lesen, höhere Prozentränge in den Rechtschreibtests aufwiesen, war zu erwarten, dass ebenfalls ein Zusammenhang zu der Benotung der sprachlichen Fertigkeiten bestand. Ein Zusammenhang zwischen Einschätzung des Leseverhaltens und Benotung im Bereich Sprache konnte jedoch nicht nachgewiesen werden. Weitere Einflussnahmen des Leseverhaltens der Kinder konnten nicht aufgezeigt werden.⁵⁸⁹

⁵⁸⁶ Der Korrelationskoeffizient beträgt $-.481^{**}$.

⁵⁸⁷ Der Korrelationskoeffizient beträgt $-.340^{*}$.

⁵⁸⁸ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: „richtige Wörter“ $.357^{**}$, „Graphemtreffer“ $.364^{**}$, „Alphabetische Strategie“ $.286^{*}$, „Orthographische Strategie“ $.286^{*}$ und „Morphematische Strategie“ $.290^{*}$.

⁵⁸⁹ Ob sich die Kinder mit Förderbedarf im Bereich Sprache von den Kindern ohne Förderbedarf Sprache hinsichtlich ihres Leseverhaltens unterscheiden, wurde anhand des T-Tests für unabhängige Stichproben überprüft. Weiterhin wurde mit diesem Test untersucht, ob sich die Gruppe der Kinder, die eine Klasse wiederholen mussten von denen unterscheiden, die die Grundschule ohne Schullaufbahn verlängernde Maßnahme durchliefen, hinsichtlich ihres Leseverhaltens unterscheiden. Das Leseverhalten wirkt sich nicht auf die Zuweisung eines sprachlichen Förderbedarfs oder auf die Klassenwiederholungsquote aus.

In den Familien wurden verschiedene lernfördernde Aktivitäten durchgeführt. Vor dem Eintritt in die Schule haben fast alle Familien ihren Kindern Geschichten oder Bücher vorgelesen, sie haben mit ihren Kindern Bilderbücher angesehen und Lieder gesungen, in der Familie wurde über Alltagsgeschehnisse gesprochen. Seltener wurde in der Familie über Gelesenes gesprochen oder gemeinsam eine Bücherei oder Buchhandlung besucht.⁵⁹⁰

Tabelle 85: Lernfördernde Aktivitäten in der Familie

	immer	oft	manchmal	selten	nie
Geschichten, Bücher vorgelesen	40%	28%	20%	6%	6%
Bilderbücher angesehen	52%	24%	18%	-	6%
Lieder gesungen	41%	13%	35%	4%	7%
über alltägliche Dinge gesprochen	55%	17%	22%	6%	-
über Gelesenes gesprochen	30%	20%	15%	18%	17%
Bücherei, Buchhandlung besucht	20%	19%	26%	11%	24%
N=54					

Dass verschiedene lernfördernde Aktivitäten in den Familien zusammentreffen, ist aus den Korrelationen der einzelnen abgefragten Teilaspekte zu ersehen. Dies wurde so gedeutet, dass in einigen Familien mehrere lernfördernde Aktivitäten zusammenkamen, während in anderen Familien keine oder kaum lernfördernde Maßnahmen im Vorschulalter stattfanden.

Tabelle 86: Zusammenhang der Items „Lernfördernder Aktivitäten“ in der Familie

Korrelation nach Pearson	Geschichte vorgelesen	Bilderbücher angesehen	Lieder gesungen	Erzählt, was man macht	Erzählt, was man liest	Buchhandlung/ Bücherei besucht
Geschichte vorgelesen		,529**	,340*	,114	,373**	,257
Bilderbücher angesehen			,238	,140	,226	,237
Lieder gesungen				,276	,272*	,355**
Erzählt, was man macht					,461**	,435**
Erzählt, was man liest						,358**
Buchhandlung/ Bücherei besucht						
N=54						

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

⁵⁹⁰ Die arithmetischen Mittel betrachtend zeigt sich, dass die Aktivitäten „Erzählen, was man macht“ (1,78), „Bilderbücher ansehen“ (1,83) und „Geschichten vorlesen“ (2,07) in den Familien vorrangig stattfanden. Besuche von Büchereien oder Buchhandlungen (3,00) sowie Gespräche über Gelesenes (2,72) fanden in den Familien seltener statt; der Median liegt für erste bei 2,5 und für letztere Aktivität bei „drei“.

2.5.5.6. Sprachliche Vorbereitung auf die Schule

Im Vorschulalter entwickeln Kinder bereits eine logographemische Vorstellung vom Lesen und Schreiben. Sie nehmen Buchstaben und Wörter in Form von logographemischen Zeichen wahr und sind imstande, ihnen ganzheitlich Bedeutungen zuzuordnen. In dieser Phase können Kinder Zeichenketten wiedererkennen und Zeichenketten produzieren. Kinder schreiben in dieser Zeit beispielsweise ihren Namen oder den Namen der Geschwister. Da das Wiedererkennen von Zeichenfolgen leichter ist, als vollständige Zeichenfolgen zu produzieren, können Kinder in dieser Phase bereits etliche Logographeme lesen, jedoch nur wenige Wörter schreiben (May, 2002: 63).

Die vorschulischen schriftsprachlichen Voraussetzungen der getesteten Kinder zeigten, dass die meisten von ihnen zumindest manchmal mit Spielzeug spielten, auf denen Buchstaben abgebildet waren.⁵⁹¹ Die Eltern haben mit den Kindern Wortspiele gespielt.⁵⁹² Etwas seltener wurden in den Familien mit den Kindern Buchstaben oder Wörter geschrieben oder Beschriftungen gelesen.⁵⁹³

Tabelle 87: Aktivitäten zur Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb

	immer	oft	manchmal	selten	nie
mit Alphabet-Spielzeug gespielt	37%	28%	24%	2%	9%
Wortspiele gespielt	32%	20%	33%	4%	11%
Buchstaben, Wörter geschrieben	24%	41%	13%	13%	9%
Schilder, Beschriftungen gelesen	33%	31%	15%	4%	17%
N=54					

Die abgefragten Teilaspekte zur vorschulischen familiären Förderung im Bereich Sprache korrelierten miteinander.

Tabelle 88: Zusammenhang der Items „Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb“ in der Familie

Korrelation nach Pearson	Alphabetspielzeug	Wortspiele gespielt	Buchstaben/Wörter geschrieben	Beschriftungen gelesen
Alphabetspielzeug		,404**	,229	,347*
Wortspiele gespielt			,366**	,456**
Buchstaben/Wörter geschrieben				,542**
Beschriftungen gelesen				
N=54				

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

⁵⁹¹ Beispielsweise in Form von Buchstabenpuzzle oder Buchklötzen mit Buchstaben.

⁵⁹² Wortspiele wie beispielsweise „Ich sehe was...“, „Teekesselchen“ und andere.

⁵⁹³ Im Vergleich zu den lernfördernden Aktivitäten wurde in den Familien weniger auf den Schriftspracherwerb im Vorschulalter Zeit verwendet. Die arithmetischen Mittel betrachtend gaben die Eltern an, dass sie häufiger mit ihren Kindern mit Spielzeugen mit Buchstaben (2,19) spielten als sich mit Wortspielen (2,43), kleinen Schreib-(2,43) oder Leseübungen (2,39) zu beschäftigen.

Die Korrelationen zwischen den einzelnen Teilbereichen, die auf den Schriftspracherwerb vorbereiten, bestätigten, dass die in Items abgefragten familiären Förderaspekte in den Familien ebenfalls kombiniert vorkamen und in manchen Familien ein den Schriftspracherwerb förderndes Klima im vorschulischen Bereich vorherrschte, in anderen Familie dieses weniger vorhanden war.

Zu erwarten war, dass sich eine sprachlich anregende Umgebung auf die schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder auswirkt und an der Höhe des Prozentrangs der durchgeführten Tests abzulesen ist. Der Zusammenhang des familiären sprachlichen Umfeldes und der erbrachten Leistungen in Form der Ergebnisse der standardisierten Tests wird im Folgenden zusammengefasst: Kinder, deren Eltern angaben, oft über Dinge gesprochen zu haben, die sie gerade gelesen haben, hatten Prozentrangwerte der Hamburger Schreibprobe „Graphemtreffer“,⁵⁹⁴ die eher im „durchschnittlichen Bereich“ lagen. Kinder, deren Eltern davon ausgingen, dass sie mit ihrem Kind sehr oft vor der Einschulung in Buchhandlungen/Büchereien gewesen sind, hatten eher Testergebnisse des Stolperwörter Lesetests,⁵⁹⁵ der Hamburger Schreibprobe „richtige Wörter“,⁵⁹⁶ „Graphemtreffer“⁵⁹⁷ und „Alphabetische Strategie“,⁵⁹⁸ die im „durchschnittlichen Bereich“ lagen. Die lernfördernden Aktivitäten beeinflussten die Prozentranghöhen der Testergebnisse somit kaum.

Zwischen den Bemühungen der Familie, ihr Kind auf den Schriftspracherwerb in der Schule vorzubereiten und den Höhen der Prozentränge für die durchgeführten Tests ließen sich kaum und nur statistisch schwache Zusammenhänge aufzeigen. Positive Korrelationen konnten zwischen der Bewertung des Items „Wie oft haben Sie oder jemand in Ihrem Haushalt vor der Einschulung mit ihrem Kind Buchstaben und Wörter geschrieben?“ und den Prozentrangwerten der Hamburger Schreibprobe „Graphemtreffer“ sowie „Alphabetische Strategie“ ermittelt werden. Kinder, mit denen die Eltern vor der Einschulung bereits Buchstaben oder Wörter schreiben geübt haben, erreichten in den oben genannten Tests Prozentrangwerte, die eher im „durchschnittlichen Bereich“ lagen.⁵⁹⁹

Ein anregungsreiches Lernklima im Vorschulalter sollte sich in den schulisch erbrachten sprachlichen Leistungen des Kindes widerspiegeln. In der Untersuchung wurde lediglich fest-

⁵⁹⁴ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,296*.

⁵⁹⁵ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,321*.

⁵⁹⁶ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,290*.

⁵⁹⁷ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,288*.

⁵⁹⁸ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,289*.

⁵⁹⁹ Die Korrelationskoeffizienten betragen für den Zusammenhang „Buchstaben und Wörter geschrieben“ und den Testergebnissen HSP „Graphemtreffer“ ,329*; für den Zusammenhang „Buchstaben und Wörter geschrieben“ und den Testergebnissen HSP „alphabetische Strategie“ ,281*.

gestellt, dass Kinder, deren Eltern angaben, dass sie mit ihrem Kind vor der Einschulung oft eine Buchhandlung/Bücherei besucht haben⁶⁰⁰ und die ihm immer erzählten, was sie gerade gemacht haben,⁶⁰¹ eher bessere Noten im Rechtschreiben auf dem letzten Zeugnis hatten.

Die auf die Schriftsprache vorbereitenden Spiele und Übungen im Vorschulalter, die in der Familie stattfanden, zeigten keine Auswirkungen auf die Notengebung im Bereich Sprache.

Mit Hilfe der Faktorenanalyse wurde ermittelt, welche Faktoren den familiären Vorbereitungen auf den Schuleintritt zugrunde lagen.⁶⁰² Zwei Komponenten mit einem Eigenwert größer 1 wurden ermittelt: Der erste Faktor⁶⁰³ wurde als „Sprechen und Schreiben“ und der zweite⁶⁰⁴ als „Lesen und Singen“ zusammengefasst. Faktor 1 und 2 unterscheiden sich dadurch, dass Faktor 1 sich eher an den Sprechgewohnheiten und dem Sprachstand der Familie orientiert, während sich Faktor 2 eher an Literatur und der darin verwendeten Sprache orientiert. Faktor 1 entspricht eher der Mündlichkeit und Faktor 2 eher der Schriftlichkeit.

Der Index „Sprechen und Schreiben“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Wie oft haben Sie oder jemand in Ihrem Haushalt mit dem Kind vor der Einschulung über Dinge gesprochen, die Sie gerade gemacht haben?	1=immer 5=nie
Wie oft haben Sie oder jemand in Ihrem Haushalt mit dem Kind vor der Einschulung über etwas gesprochen, was Sie gerade gelesen haben?	1=immer 5=nie
Wie oft haben Sie oder jemand in Ihrem Haushalt mit dem Kind vor der Einschulung Wortspiele gespielt?	1=immer 5=nie
Wie oft haben Sie oder jemand in Ihrem Haushalt mit dem Kind vor der Einschulung Buchstaben oder Wörter geschrieben?	1=immer 5=nie
Wie oft haben Sie oder jemand in Ihrem Haushalt mit dem Kind vor der Einschulung eine Bücherei oder eine Buchhandlung besucht?	1=immer 5=nie
Minimale Punktzahl=5 – Maximale Punktzahl=25	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr oft stattgefunden (5-8)	13	24 %
Oft stattgefunden (9-12)	13	24 %
Manchmal stattgefunden(13-16)	19	35 %
Kaum stattgefunden (17-20)	5	9 %
Gar nicht stattgefunden (21-25)	4	8%
Gesamt	54	100%

Cronbach's Alpha= .77

Der Index verdeutlicht, dass in den meisten Familien zumindest manchmal eine Vorbereitung auf den Schuleintritt stattfand, der an den Sprechgewohnheiten und dem Sprachstand der Familie orientiert ist.

Der Index „Lesen und Singen“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Wie oft haben Sie oder jemand in Ihrem Haushalt dem Kind vor der Einschulung Geschichten oder Kinderbücher vorgelesen?	1=immer 5=nie
Wie oft haben Sie oder jemand in Ihrem Haushalt mit dem Kind vor der Einschulung Bilderbücher	1=immer

⁶⁰⁰ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,425**.

⁶⁰¹ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,395**.

⁶⁰² Maß der Stichprobeneignung: ,714/Signifikanz nach Bartlett ,000.

⁶⁰³ Dieser Faktor erklärt 42% der Varianz.

⁶⁰⁴ Faktor 2 erklärt 13% der Varianz.

angesehen?	5=nie
Wie oft haben Sie oder jemand in Ihrem Haushalt mit dem Kind vor der Einschulung Lieder gesungen?	1=immer 5=nie
Wie oft haben Sie oder jemand in Ihrem Haushalt mit dem Kind vor der Einschulung mit Alphabet-spielzeug wie Bauklötze mit Buchstaben gespielt?	1=immer 5=nie
Wie oft haben Sie oder jemand in Ihrem Haushalt mit dem Kind vor der Einschulung Schilder und Beschriftungen laut gelesen?	1=immer 5=nie
Minimale Punktzahl=5 – Maximale Punktzahl=25	

	Häufigkeit	Prozent
Sehr oft stattgefunden (5-8)	20	37%
Oft stattgefunden (9-12)	15	28%
Manchmal stattgefunden (13-16)	14	26%
Kaum stattgefunden (17-20)	3	5%
Gar nicht stattgefunden (21-25)	2	4%
Gesamt	54	100%

Cronbach's Alpha= .78

Für den Index „Lesen und Singen“ zeichnete sich ein ähnliches Bild ab. In den meisten Familien fanden zumindest manchmal lernfördernde Aktivitäten, die an der Sprache der gelesenen Bücher und Texte orientiert ist, statt. Im Vergleich der beiden Indices kann festgehalten werden, dass lernfördernde Aktivitäten, die sich an der Schriftlichkeit orientieren und somit eher mit dem Index „Lesen und Singen“ zusammenfallen, etwas häufiger in den Familien stattfanden als Beschäftigungen, die eher der Mündlichkeit zugeordnet wurden.⁶⁰⁵ Lernfördernde Aktivitäten, die sich an der Schriftsprache orientieren, sind von großer Bedeutung, da sie stärker an der Sprache der Schule orientiert sind (Dehn, 2011:129). Die Schulsprache entspricht in vielen Fällen nicht den Sprechgewohnheiten, die in den Familien praktiziert werden (Gogolin, 2009: 40). Alltagssprache kann aufgrund von fehlerhafter Grammatik beizeiten negativ auf das Lerngeschehen einwirken. Vorlesesituationen sind von großer Bedeutung, da die Kinder hier richtige Genus- und Kasusformen kennen lernen können (Jeuk, 2008: 136). Bezüglich des sprachlichen Lernstandes bei Schuleintritt wurde ermittelt, über welche Fertigkeiten im Bereich Lesen, Schreiben und Buchstaben erkennen das Kind zum Zeitpunkt der Einschulung verfügte. Die Hälfte der Kinder konnte bei Schuleintritt bereits Buchstaben erkennen und schreiben; wesentlich weniger Kinder konnten kleine Wörter oder Sätze lesen sowie Wörter schreiben.⁶⁰⁶ Die ersten vorschulischen Lese- und Schreibversuche wurden in der Herkunftssprache, in der Zweitsprache oder in beiden Sprachen unternommen. Der größte Teil der Kinder las und schrieb ausschließlich Deutsch.

⁶⁰⁵ Dies zeigt sich auch im arithmetischen Mittel, das für die Schriftlichkeit bei 10,7 und für die Mündlichkeit bei 12,3 liegt.

⁶⁰⁶ Die arithmetische Mittel betrachtend konnten die Kinder am ehesten Buchstaben erkennen (2,37) und schreiben (2,52). Seltener konnten sie einige Wörter schreiben (3,31), kleine Wörter lesen (3,65) und kleine Sätze lesen (3,31).

Tabelle 89: Lernstand bei Schuleintritt

	sehr gut	gut	einigermäßen	nicht besonders gut	gar nicht
Buchstaben erkennen	33%	13%	41%	9%	4%
Kleine Wörter lesen	13%	17%	7%	19%	44%
Kleine Sätze lesen	2%	9%	9%	6%	74%
Buchstaben schreiben	22%	31%	30%	6%	11%
Einige Wörter schreiben	18%	15%	19%	13%	35%

N=54

Die Bewertungen der Eltern, wie gut ihr Kind bei Schuleintritt lesen und schreiben konnte, korrelierten miteinander. Die Korrelationen lassen sich dahin gehend interpretieren, dass Kinder, bei denen ein Interesse an der Schriftlichkeit geweckt wurde, erste Schritte sowohl im Bereich des Lesens als auch des Schreibens unternahmen. Kinder, die sich im Vorschulalter nicht für Schriftlichkeit interessierten, starteten die ersten Lese- und Schreibversuche nach Eintritt in das Schulsystem.

Tabelle 90: Korrelation der Items zum Lernstand bei Schuleintritt

Korrelation nach Pearson	Buchstaben erkennen	Kleine Wörter lesen	Kleine Sätze lesen	Buchstaben schreiben	Einige Wörter schreiben
Buchstaben erkennen		,630**	,455**	,596**	,496**
Kleine Wörter lesen			,721**	,428**	,447**
Kleine Sätze lesen				,300*	,410**
Buchstaben schreiben					,642**
Einige Wörter schreiben					

N=54

**, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Zu erwarten war, dass Kinder, die mit einem von den Eltern höher eingeschätzten sprachlichen Lernstand in die Schule eintraten, einen Lernvorteil hatten, der in besseren Ergebnissen der standardisierten Testverfahren mündet. Es wurde jedoch kein statistisch relevanter Zusammenhang festgestellt. Die von den Eltern vorgenommene Einschätzung der Vorkenntnisse im Lesen und Schreiben, hatte keinen nachweisbaren Einfluss auf die Verteilung der Prozentrangwerte in den verwendeten Testverfahren. Schülerinnen und Schüler, die laut der Einschätzung ihrer Eltern bei Schuleintritt über Vorkenntnisse im Erlernen des Lesens und Schreibens verfügten, erhielten ebenfalls keine bessere Noten im Bereich der Sprache, als Kinder die ohne diese Vorkenntnisse in die Schule kamen. Es wurde kein statistischer Zusammenhang zwischen der Elterneinschätzung über die Kenntnisse im Lesen und Schreiben ihres Kindes bei Eintritt in das Schulsystem und den letzten Zeugnisnoten ermittelt.

Die Elterneinschätzungen, welche lernfördernden Aktivitäten stattgefunden haben und mit welchen schriftsprachlichen Vorkenntnissen die Kinder in die Schule eingetreten sind, korre-

lierten miteinander. Eltern, die in hoher Übereinstimmung mit den Indices „Sprechen und Schreiben“ und „Lesen und Singen“ geantwortet haben, schätzten den sprachlichen Lernstand im Bereich „Buchstaben erkennen“, „kleine Wörter lesen“, „Buchstaben schreiben“ und „einige Wörter schreiben“ ihres Kindes höher ein.⁶⁰⁷

Bei Kindern, die mit guten schriftsprachlichen Vorbereitungen in das Schulsystem eintreten, ist in der Schule ein positiver Einfluss auf die schriftsprachliche Entwicklung zu erwarten, die sich in besseren Zeugnisnoten im Fach Deutsch widerspiegeln sollten. Der Index „Sprechen und Schreiben“ zeigte jedoch nur einen schwachen Zusammenhang zu den letzten Zeugnisnoten im Fach Rechtschreiben.⁶⁰⁸ Weitere Zusammenhänge wurden nicht ermittelt. Ein ähnliches Bild zeichnete sich für die in den Tests gemessenen sprachlichen Fertigkeiten ab. Der Index „Sprechen und Schreiben“ korrelierte schwach mit der Prozentranghöhe für die Hamburger Schreibprobe „Graphemtreffer“.⁶⁰⁹ Die Kinder profitieren von dem Index in Form von besseren Ergebnissen im Bereich Rechtschreiben und besseren Noten in diesem Fach auf dem Zeugnis.⁶¹⁰

Ein statistischer Zusammenhang zwischen dem Index „Sprechen und Schreiben“ und den Bewertungen der Fertigkeiten zur phonologischen Bewusstheit wurde festgestellt. Eltern, die angaben, dass sie mit ihrem Kind häufiger lernfördernde Aktivitäten durchgeführt haben, die dem Index „Sprechen und Schreiben“ zugeordnet wurden, teilten eher mit, dass ihr Kind die abgefragten Fertigkeiten zur phonologischen Bewusstheit vor der Einschulung gut beherrschte.⁶¹¹ Für den Index „Lesen und Singen“ wurde kein statistischer Zusammenhang festgestellt. Der fehlende Zusammenhang zum Index „Lesen und Singen“ kann damit erklärt werden, dass die Aktivitäten zur Steigerung der phonologischen Bewusstheit eher auf mündlich tradierten Spielen und Ritualen basieren. Es ist zu erwarten, dass diese in vielen Familien eher in der

⁶⁰⁷ Die Korrelationskoeffizienten für den Index „Sprechen und Schreiben“ verteilen sich wie folgt: Buchstaben erkennen ,391**, kleine Wörter lesen ,294*, Buchstaben schreiben ,281*, einige Wörter schreiben ,312*. Die Korrelationskoeffizienten für den Index „Lesen und Singen“ verteilen sich wie folgt: Buchstaben erkennen ,434**, kleine Wörter lesen ,319*, Buchstaben schreiben ,399*, einige Wörter schreiben ,301*.

⁶⁰⁸ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,328*.

⁶⁰⁹ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,308*.

⁶¹⁰ Hinsichtlich des Zusammenhangs der Indexe „Sprechen und Schreiben“ und „Lesen und Singen“ und den Zuordnungen der Prozentrangwerte der Rechtschreibstrategien (alphabetisch, orthographisch, morphematisch und wortübergreifend) in die Bereiche „durchschnittlich“, „Risikobereich“ und „deutliche Schwäche“ konnten keine statistisch relevanten Zusammenhänge nachgewiesen werden. Zudem wurde untersucht, ob die beiden Indexe mit der elterlichen Bildungsaspiration zusammenhängen; es konnten keine Zusammenhänge festgestellt werden.

⁶¹¹ Die Korrelationskoeffizienten für den Index „Sprechen und Schreiben“ verteilen sich wie folgt: Silbenklatschen ,338**, Reime bilden ,495**, Abzählverse ,533**, Lieder singen ,291* und Gedichte vortragen ,421**.

Herkunftssprache als in Deutsch stattfanden und die Vorlesesituationen aufgrund des Angebotes eher an deutsche Bücher geknüpft sind.

In der Annahme, dass der Index „Sprechen und Schreiben“ eher an den Sprechgewohnheiten der Familie und eher an herkunftssprachliche Pflege gebunden ist, war ein Zusammenhang zwischen den beiden Indexen und den Lese- und Erzählgewohnheiten der teilnehmenden Familien zu erwarten. Für den Index „Sprechen und Schreiben“ konnte ein positiver Zusammenhang zu den Items „Bücher in der Herkunftssprache lesen“ und „Geschichten in der Herkunftssprache erzählen“ aufgezeigt werden⁶¹² und für den Index „Lesen und Singen“ war ein schwacher Zusammenhang zu den Items „Bücher in der Herkunftssprache lesen“ und „Bücher oder Texte auf Deutsch vorlesen“ nachzuweisen.⁶¹³ Der Index „Sprechen und Schreiben“ ist eher an die herkunftssprachliche Orientierung beim Lesen und Erzählen gebunden.

2.5.5.7. Familiäre Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Bemühungen, die die Eltern unternehmen, um ihre Kinder auf den Schriftspracherwerb vorzubereiten und die Schulleistungen der Kinder zu verbessern. Familiäre Unterstützungsmaßnahmen sind daran gebunden, dass die Eltern die schulischen Anforderungen, die an ihr Kind gestellt werden, verstehen und die Leistungen des Kindes richtig einzuschätzen wissen. Die Eltern waren imstande, die Kompetenzen ihres Kindes in der Zweitsprache im Einklang mit der Benotung auf dem letzten Zeugnis und den Testergebnissen der standardisierten Testverfahren einzuschätzen. Ungeachtet der öffentlichen Diskussion um den Zusammenhang von Sprachgebrauch und Schulleistungen konnte nicht aufgezeigt werden, dass die Eltern in ihrem häuslichen Sprachgebrauch verunsichert waren. Der größte Teil der Eltern stellte die Wichtigkeit der Herkunftssprache nicht infrage und sah diese als entwicklungsfördernd an. Ein großer Teil der Eltern nahm die Möglichkeit außerschulischer Hausaufgabenbetreuungen für ihre Kinder in Anspruch.

Als Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs im Vorschulalter wurden Fertigkeiten zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne überprüft. Insbesondere „Silben klatschen“ und „Lieder singen“ konnten die meisten Kinder laut Elternaussage besonders gut. Da zwischen den Beurteilungen der einzelnen Fertigkeiten Zusammenhänge aufgezeigt wurden, wird davon ausgegangen, dass die Kinder in mehreren Bereichen gute Kompetenzen zugeschrieben

⁶¹² Die Korrelationskoeffizienten für den Index „Sprechen und Schreiben“ verteilen sich wie folgt: Bücher in der Herkunftssprache lesen ,496** und in der Herkunftssprache erzählen ,409**.

⁶¹³ Die Korrelationskoeffizienten für den Index „Lesen und Singen“ verteilen sich wie folgt: Bücher in der Herkunftssprache lesen ,271* und in Deutsch vorlesen ,285*.

bekamen. Ein großer Teil der Kinder trat somit laut Elterneinschätzung mit guten Vorläuferfertigkeiten in das Schulsystem ein. Obwohl gute phonologische Fertigkeiten zu Beginn des Schriftspracherwerbs einen Lernvorteil darstellen, konnte kaum eine positive Wirkung in Form von besseren Zeugnisnoten im sprachlichen Bereich und besseren Testergebnissen der standardisierten Testverfahren aufgezeigt werden. Die von den Eltern beschriebenen Fertigkeiten gereichten den Kindern nicht zum sprachlichen Lernvorteil.

Die frühe Lesesozialisation in der Familie hat einen Einfluss auf den Erfolg des Schriftspracherwerbs. Festgestellt wurde, dass der größte Teil der Kinder in Familien aufwächst, in denen sie bereits vor Schuleintritt Kontakt zur Schriftlichkeit erhielten. Die meisten Eltern lasen zumindest manchmal in Deutsch oder in der Herkunftssprache. Sie lasen den Kindern auf Deutsch oder in der Herkunftssprache vor. Den Kindern wurden in beiden Sprachen Geschichten erzählt. In vielen Familien wurde über Inhalte von Gelesenem gesprochen, die Eltern zeigten Interesse an häuslicher und schulischer Lektüre, sie besuchten mit ihrem Kind Buchhandlungen oder Büchereien und übten mit ihm für die Schule lesen. Zwischen den einzelnen Angaben zur häuslichen Literacy wurden Zusammenhänge festgestellt, die die Annahme nahelegen, dass anregungsreiche Aktivitäten in den Familien vermehrt zusammenkommen. Hieraus ist zu schließen, dass einige Familien leseaffin sind, während in anderen Familien diese lesefördernden Umstände eher fehlen. Das Leseverhalten der Eltern beeinflusste kaum die Zeugnisnoten. Die lesefreundliche Familienatmosphäre stand ebenfalls nicht mit besseren gemessenen Leistungen in den Tests im Einklang.

Festgestellt wurde, dass Kinder mit denen zu Hause häufig für die Schule lesen geübt wurde, schlechtere Zeugnisnoten im Bereich Sprache hatten. Dies wurde dahingehend interpretiert, dass Eltern bei schlechten sprachlichen Leistungen in der Schule zuhause mit den Kindern vermehrt Lesen übten; die Übungen mündeten jedoch nicht in besseren Noten und schienen unzureichend Erfolg zu haben.

Der Buchbesitz als Kriterium für Bildungsnähe der Familien zeigte einen schwachen Einfluss in Form von besseren Noten in Deutsch und im Rechtschreiben, der ebenfalls schwach positiv an der Prozentranghöhe der Rechtschreibprobe abzulesen war. Das Leseverhalten der Kinder in Deutsch wirkte sich positiv auf die Rechtschreibfertigkeiten aus, die in den Tests abgefragt wurden. Das vermehrte Lesen deutscher Bücher und Texte beeinflusste das Rechtschreibgefühl der Kinder positiv; der positive Aspekt stand jedoch nicht mit besseren Rechtschreibnoten im Einklang.

Vor Eintritt in die Schule hatten fast alle Familien lernfördernde Aktivitäten durchgeführt: Es wurde vorgelesen, Bilderbücher wurden gemeinsam betrachtet, Lieder gesungen; in der Familie wurde über alltägliche Dinge und über Gelesenes gesprochen, die Familien besuchten zusammen Büchereien und Buchhandlungen. Als Vorbereitung auf den Schifterwerb wurde in den meisten Familien zumindest manchmal mit Alphabetspielzeug gespielt, man beschäftigte sich mit Wortspielen, Buchstaben oder Wörter wurden geschrieben sowie Schilder oder Beschriftungen gelesen. Die beiden letzten Aktivitäten wurden seltener praktiziert als die ersten beiden. Zudem wurde festgestellt, dass mehrere lernfördernde Aktivitäten in einigen Familien zusammenkamen, während in anderen Familien im Vorschulalter kaum lernfördernde Aktivitäten stattfanden. Der erwartete positive Einfluss der lernfördernden Aktivitäten der Familien im Vorschulalter auf die sprachlichen Noten und die in den Tests abgefragten Kompetenzen wurde nicht ermittelt.

Zum sprachlichen Lernstand der Kinder bei Eintritt in das Schulsystem wurde festgestellt, dass die Hälfte der Kinder bereits gut Buchstaben erkennen und diese schreiben konnten; Wörter schreiben und Buchstaben sowie Wörter lesen konnten weniger Kinder. Korrelationen zwischen den sprachlichen Fertigkeiten wurden dahingehend interpretiert, dass bei einigen Kindern bereits ein Interesse für Schriftlichkeit vor Schuleintritt geweckt worden war, während andere ohne oder mit sehr geringen Vorkenntnissen in die Institution eintraten. Der von den Eltern eingeschätzte Sprachstand bei Schuleintritt mündete weder in besseren sprachlichen Noten noch in höheren Prozentrangwerten der standardisierten Tests.

Die lernfördernden Aktivitäten wurden dahingehend unterteilt, ob sie eher am mündlichen Sprachgebrauch oder an der Schriftsprachlichkeit orientiert sind. In herkunftssprachlich orientierte Familien sind eher an der Schriftlichkeit orientierte lernfördernde Aktivitäten unternommen worden. Die Indices zu den lernfördernden Aktivitäten korrespondierten mit den Einschätzungen der Eltern, welche schriftsprachlichen Fertigkeiten ihr Kind bei Schuleintritt hatte und wie seine phonologische Bewusstheit entwickelt war.

Die Eltern schätzten die Deutschkenntnisse ihrer Kinder realistisch ein. Sie waren nicht in ihrem häuslichen Sprachgebrauch verunsichert, da sie keinen negativen Einfluss des Gebrauchs der Herkunftssprache befürchteten. Das Sprachverhalten in den Familien richtete sich nach der Wichtigkeit, die ihr von den Eltern beigemessen wurde. Die Eltern waren sich bewusst, dass ihr Kind in schulischen Belangen Unterstützung bedarf. Insbesondere bei schlechten Noten im sprachlichen Bereich übten die Eltern verstärkt mit ihren Kindern zuhause lesen. In den Familien fand eine Lesesozialisation statt, die Eltern versuchten ihr Kind auf den Eintritt ins Schulsystem und den Schriftspracherwerb vorzubereiten – es herrschte in vielen Fa-

milien ein lernförderndes Klima. Das lernfördernde und leseaffine Klima in den Familien bewirkte jedoch keinen Schriftspracherwerb, der den Bildungsstandards der Grundschule gerecht wird.

Da in vielen Familien grundsätzlich die Bereitschaft vorhanden ist, ihre Kinder beim Schriftspracherwerb zu unterstützen, die praktizierten Bemühungen aber weitestgehend erfolglos sind, muss die Elternarbeit im Vorschulalter dahingehend verändert werden, dass insbesondere Familien mit Migrationshintergrund angeleitet werden, ihre Kinder sprachlich adäquat zu fördern. Die Unterstützungsmaßnahme sollte frühestmöglich im Elementarbereich einsetzen. Den Eltern sollten niederschwellige und praxisnahe Angebote unterbreitet werden. Um die Erreichbarkeit der Eltern zu erhöhen, sollten Migrantenselbstorganisationen in die Elternarbeit eingebunden werden, da diese dazu imstande sind, früheren und intensiveren Kontakt zu den Eltern aufzubauen als dies bei Institutionen zu erwarten ist, bei denen Eltern sprachliche und kulturelle Berührungängste befürchten.

2.5.6. Der Umgang der Familie mit schulischen Belangen des Kindes

Hinsichtlich der schulischen Belange wird dargestellt, welche Unterstützungsmaßnahmen die Familie ergreift, um den Bildungserfolg des eigenen Kindes zu gewährleisten. Zudem wird aufgezeigt, welche Einstellungen die Familie gegenüber der Schule vertritt; wie sich die Zusammenarbeit mit der Schule gestaltet und welche Bildungsaspirationen die Eltern für ihr Kind hegen.

2.5.6.1. Schulische Unterstützungsmaßnahmen

Die tägliche Begleitung der Kinder bei der Erledigung der Hausaufgaben und das Lernen für anstehende Leistungsüberprüfungen stellen einen großen familiären Beitrag zur Förderung des Bildungserfolges der Kinder dar (Dollmann, 2010:52f.). Die Betreuung der Hausaufgaben wird hauptsächlich von den Müttern und der Hausaufgabenbetreuung in der Schule geleistet.⁶¹⁴

Die Elternbeteiligung in der Schule wurde über die Anzahl der Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern und über den Verlauf der Gespräche ermittelt. Fast alle Eltern haben in diesem Schuljahr zweimal einen Elternabend/Elternsprechtage besucht. Zusätzliche Gespräche wurden eher auf Wunsch der Eltern als auf Wunsch der Lehrkräfte anberaumt. Ein Teil der Eltern

⁶¹⁴ An den arithmetischen Mitteln ist abzulesen, dass die Mütter (2,67) und an zweiter Stelle die Hausaufgabenhilfe in der Schule (2,78) größtenteils die Hausaufgabenbetreuung übernehmen; nachrangig werden Väter (4,11), Geschwister (4,37), Freunde der Eltern (4,91), Freunde der Kinder (4,7), private Hausaufgabenhilfe (4,48) oder sonstige Personen (4,59) genannt.

führte zudem beim Bringen oder Holen der Kinder informelle Tür-und-Angelgespräche mit den Lehrkräften.⁶¹⁵

Tabelle 91: Kontakt zur Schule - Elternangaben

	nie	einmal	zweimal	dreimal	öfter
Elternabend/ Elternsprechtag	-	11%	89%	-	-
Kontakt auf Elternwunsch	59%	11%	15%	2%	13%
Kontakt auf Lehrerwunsch	69%	13%	11%	-	7%
Tür-und-Angel-Gespräche	59%	11%	2%	-	28%
N=54					

Fast alle Eltern glaubten, dass keine sprachlichen Verständigungsprobleme bei den Gesprächen vorgefallen sind. Ein Teil der Eltern räumte ein, dass es bei den Gesprächen unterschiedliche Ansichten in der Leistungsbeurteilung der Kinder gegeben habe und unangemessenes Verhalten ihres Kindes zur Sprache kam.⁶¹⁶ Ein großer Teil der Eltern empfand die Anzahl der Gespräche als „genau richtig“, die anderen wünschten sich mehr Gespräche mit den Lehrpersonen.⁶¹⁷ Fast alle Lehrkräfte befanden, dass die Anzahl der Gespräche genau richtig war.⁶¹⁸

2.5.6.2. Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule

Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Einstellung die Eltern zur Zusammenarbeit mit der Schule im Laufe der Grundschulzeit entwickelt haben und welchen Stellenwert bei dieser Einstellung die Tatsache einnimmt, dass die Familie einen Migrationshintergrund hat.

Erfahrungen mit oder Befürchtungen wegen Diskriminierung ihres Kindes aufgrund der familiären Migrationsgeschichte wurden über die Aussage „Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Herkunft werden eher auf die Förderschule geschickt als deutsche Schülerinnen und Schüler“ erfragt. Zwei Drittel der Eltern schlossen dies nicht völlig aus. Stärkere Zustimmung fand die Behauptung „Die Lehrerin und der Lehrer setzt sich dafür ein, dass möglichst alle Kinder an der Regelschule bleiben können“. Fast alle Eltern stimmten dieser Behauptung zumindest teilweise zu. Dass Lehrkräfte versuchen, sich ihrer schwierigen Schülerinnen und

⁶¹⁵ Beim Vergleich der Angaben, die die Lehrkräfte und die Eltern unabhängig voneinander machten, zeigte sich eine Abweichung. Die Lehrkräfte gaben an, dass die Eltern etwas seltener den Elternabend/-sprechtag besucht haben; Tür-und-Angelgespräche fanden laut Aussage der Lehrkräfte häufiger statt. Weiterhin gaben sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern an, die Gespräche haben stärker auf ihren Wunsch hin stattgefunden. Tabelle zu den Lehrerangaben befindet sich im Anhang.

⁶¹⁶ Zu den Gesprächsinhalten wurde angegeben, dass 9% über Sprachprobleme, 39% über Probleme der Leistungsbeurteilung und 32% über Verhaltensprobleme des Kindes gesprochen haben.

⁶¹⁷ 31% der Eltern empfanden die Anzahl der Gespräche als „zu gering“ und 69% „genau richtig“.

⁶¹⁸ 9% der Lehrpersonen empfanden die Anzahl der Gespräche als „zu gering“, 87% „genau richtig“ und 4% als zu hoch.

Schüler zu entledigen, hielten weit über die Hälfte der Eltern für zumindest teilweise möglich. Eine Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund am Übergang zur weiterführenden Schule sahen drei Viertel der Eltern zumindest teilweise als gegeben an. Rund zwei Drittel der Eltern glaubte zumindest teilweise, dass Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund schlechtere Noten in Deutsch als ihre deutschen Mitschüler und Mitschülerinnen bekommen.

Tabelle 92: Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule -Diskriminierung

	stimmt voll/eher	stimmt teilweise	stimmt weniger/gar nicht
erhöhte Überweisung an Förderschulen	50%	17%	33%
Positives Lehrerengagement für alle Kinder	56%	31%	13%
Lehrer wollen schwierige Kinder los werden	35%	28%	37%
schlechtere Empfehlungen	46%	32%	22%
schlechtere Deutschnoten	45%	18%	37%

N=54

Obwohl die Eltern den Lehrkräften zumindest teilweise ein positives Engagement für alle Schülerinnen und Schüler zusprachen, befürchteten sie vorrangig, dass Kinder mit Migrationshintergrund Übergangsempfehlungen an eine weiterführende Schule erhalten, die keinen höheren Schulabschluss ermöglichen oder sogar dass sie verstärkt auf Förderschulen überstellt werden. Dass Kinder mit Migrationshintergrund schlechtere Deutschnoten erhalten oder die Lehrkräfte bestrebt sind, schwierige Kinder los zu werden, wurde wesentlich seltener wahrgenommen.⁶¹⁹

Bei der Überprüfung der Zusammenhänge der einzelnen Aussagen zeigte sich, dass Eltern, die nicht vom positiven Engagement der Lehrkräfte für jedes einzelne Kind überzeugt sind, eher befürchteten, dass Kinder mit Migrationshintergrund verstärkt an Förderschulen überstellt werden.⁶²⁰ Sie hatten zudem vermehrt Sorgen, dass die Lehrkräfte versuchen, schwierige Kinder in eine andere Klasse oder an eine Förderschule abzugeben⁶²¹ sowie dass Kinder mit Migrationshintergrund beim Übergang auf die Grundschule benachteiligt werden.⁶²² Die Eltern hegten Ängste, dass ihr Kind diskriminiert wird; sie vertrauen nicht dem positiven Engagement der Lehrkräfte, sich für den Bildungserfolg ihres Kindes stark zu machen.

⁶¹⁹ Die arithmetischen Mittel für die Items verteilen sich wie folgt: Erhöhte Überweisung an Förderschulen (2,72), Lehrerengagement (2,24), schwierige Kinder los werden (3,07), schlechtere Übergangsempfehlung (2,59), schlechtere Deutschnoten (2,98).

⁶²⁰ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,511**.

⁶²¹ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,380**.

⁶²² Der Korrelationskoeffizient beträgt -,447**.

Eltern, die eine Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund am Ende der Grundschulzeit befürchteten, schlossen schlechtere Deutschnoten der Kinder nicht aus.⁶²³ Da die Deutschnote am Ende der Grundschulzeit ein entscheidendes Kriterium für die Übergangsempfehlung darstellt, lässt sich ein Zusammenhang zwischen Angst vor schlechterer Benotung in Deutsch und der Benachteiligung im Übergang zur weiterführenden Schule erklären. Viele Empfehlungen für eine weiterführende Schule mit eingeschränkten Bildungsabschlüssen für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache wird von den Lehrkräften dahingehend erklärt, dass die Kinder dem Standard der deutschen Sprachen an höher bewerteten Schulen nicht gerecht werden.

Eltern, die eine Überstellung von Kindern mit Migrationshintergrund an eine Förderschule befürchteten, gingen davon aus, dass eher Lehrpersonen bestrebt sind, schwierige Kinder aus der Klasse zu bekommen⁶²⁴ und sahen eine Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Übergang.⁶²⁵ Die öffentliche Diskussion über die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem lässt eine zunehmende Sorge der Eltern vor Klassenwiederholungen sowie Zuweisung zu sonderpädagogischem Förderbedarf und Empfehlungen für weiterführende Schulen, die keine höheren Bildungsabschlüsse ermöglichen, erwarten.

Da insbesondere bei Eltern mit Migrationshintergrund häufig vonseiten der Lehrkräfte angedacht wird, dass diese sich nicht im ausreichenden Maße um die schulischen Belange ihres Kindes bemühen und alle Verantwortung der Institution Schule übertragen (Hawighorst, 2009; Frenzel, 2008), wird aufgezeigt, in wieweit die Eltern sich für den Bildungserfolg der Kinder verantwortlich fühlen.

Der größte Teil der Eltern bewertete die Aussage „Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund brauchen Nachhilfestunden, um in der Schule erfolgreich zu sein“ zumindest als teilweise zutreffend. Diese Beurteilung zeigte eine Verunsicherung der Eltern, ob Kinder mit Migrationshintergrund die Schule ohne außerschulische kompensatorische Maßnahmen schaffen. Dass die häusliche Unterstützung bei den Hausaufgaben durch die Eltern den Bildungserfolg stärke, wurde von fast drei Viertel der Eltern als völlig zutreffend angesehen. Das deutsche Bildungssystem hat einen großen Teil der Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsstoff in den außerschulischen Bereich verlegt und Elterneinsatz ist gefordert (Leyendecker, 2008). Die Eltern waren sich zum größten Teil ihrer Verantwortung für den schulischen Erfolg der

⁶²³ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,711**.

⁶²⁴ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,289*.

⁶²⁵ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,276*.

Kinder bewusst. Drei Viertel der Eltern stimmten der Aussage zu, dass sie ihr Kind auf Klassenarbeiten vorbereiten müssen, damit dieses gute Noten bekomme.

Tabelle 93: Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule –Häusliche Unterstützung

	stimmt voll	stimmt eher	stimmt teilweise	stimmt weniger	stimmt gar nicht
Kinder mit Migrationshintergrund brauchen Nachhilfe	31%	7%	43%	4%	15%
Wenn Eltern nicht helfen, bringen Kinder schlechtere Leistungen	72%	-	9%	2%	17%
Eltern müssen mit Kindern für Klassenarbeiten üben	70%	6%	9%	6%	9%

N=54

Die meiste Zustimmung fanden die Annahmen, dass die Kinder auf Tests und Klassenarbeiten vorbereitet werden müssen und dass fehlende Unterstützung zu schlechteren Noten führt; die Behauptung, dass Kinder mit Migrationshintergrund Nachhilfe benötigen, um in der Schule erfolgreich zu sein, wurde von den Eltern skeptischer gesehen als die beiden ersten Aussagen.⁶²⁶

Wie erwartet korrelierten die Bewertungen. Die Ergebnisse werden dahingehend interpretiert, dass sich die Mehrheit der befragten Eltern ihrer Verantwortung für familiäre Unterstützung ihres Kindes bewusst ist.

Tabelle 94: Zusammenhang der Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule –Häusliche Unterstützung

Korrelation nach Pearson	Kinder mit Migrationshintergrund brauchen Nachhilfe	Wenn Eltern nicht helfen, bringen Kinder schlechtere Leistungen	Eltern müssen mit Kindern für Klassenarbeiten üben
Kinder mit Migrationshintergrund brauchen Nachhilfe		,357**	,363**
Wenn Eltern nicht helfen, bringen Kinder schlechtere Leistungen			,464**
Eltern müssen mit Kindern für Klassenarbeiten üben			

N=54

**, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Einstellung der Eltern zur Beschulung mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde über die vier Items erfragt. Die Bewertung der Aussage „Schüler und Schülerinnen mit besonderen Problemen im Bereich Sprache werden an der Förderschule besser gefördert als an der Regelschule“ zeigte, dass die Mehrzahl der Eltern eine Beschulung mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht als sinnvoll ansah, wenn ein Kind besondere Lernprobleme im Bereich Sprache aufweist.

⁶²⁶ Die arithmetischen Mittel für die Aussagen verteilen sich wie folgt: Eltern müssen mit den Kindern vor Klassenarbeiten üben (1,78), Eltern müssen bei den Hausaufgaben helfen (1,91) und Kinder mit Migrationshintergrund benötigen generell Nachhilfe (2,63).

Mehr als die Hälfte der Eltern waren der Meinung, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, weniger lernen als Kinder an der Regelschule. Die Aussage „Schüler und Schülerinnen, die eine Förderschule besuchen, haben kaum noch eine Chance einen Schulabschluss zu erwerben“ befanden mehr als die Hälfte der Eltern als zutreffend. Die Aussage „Schüler und Schülerinnen, die auf einer Förderschule waren, finden keine Ausbildungsstelle“ wurde gleichfalls von mehr als der Hälfte der befragten Väter und Mütter zustimmend bewertet.

Tabelle 95: Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule –Sonderpädagogische Förderung

	stimmt voll	stimmt eher	stimmt teilweise	stimmt weniger	stimmt gar nicht
Förderschule bei besonderen Sprachproblemen	15%	4%	16%	13%	52%
Förderschule-Kinder lernen weniger	44%	15%	18%	4%	19%
Förderschule - keine Chance auf Schulabschluss	48%	11%	6%	11%	24%
Förderschule-keine Chance auf Ausbildung	52%	7%	15%	2%	24%
N=54					

Den Antworten ist zu entnehmen, dass die Eltern größtenteils gegenüber einer sonderpädagogischen Förderung skeptisch eingestellt waren. Besonders große Vorbehalte hegten die Eltern gegenüber der Behauptung, dass Kinder mit besonderen Problemen beim Erlernen der Zweitsprache Deutsch an einer Förderschule optimal gefördert werden.⁶²⁷ Die starken Bedenken der Eltern bezüglich sonderpädagogischen Förderbedarfs wurden durch die Korrelationen der Items untereinander zum Ausdruck gebracht.

Tabelle 96: Zusammenhang der Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule –Sonderpädagogischer Förderung

Korrelation nach Pearson	Förderschule bei besonderen Sprachproblemen	Förderschule-Kinder lernen weniger	Förderschule - keine Chance auf Schulabschluss	Förderschule-keine Chance auf Ausbildung
Förderschule bei besonderen Sprachproblemen		-,381**	-,346*	-,439**
Förderschule-Kinder lernen weniger			,637**	,663**
Förderschule – keine Chance auf Schulabschluss				,599**
Förderschule-keine Chance auf Ausbildung				
N=54				

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

⁶²⁷ Die arithmetischen Mittel verteilen sich wie folgt: Sprachliche Förderung an Förderschule (3,83), Kinder lernen an Förderschulen weniger (2,37), kein Schulabschluss an Förderschule möglich (2,52) und keine Chance auf Ausbildungsplatz nach Förderschule (2,39).

Anhand der Faktorenanalyse wurden vier Komponenten, die für die Korrelationen der Items zu den Elterneinstellungen verantwortlich sind,⁶²⁸ mit einem Eigenwert größer 1 ermittelt. Der erste Faktor wurde als „Bildungsbenachteiligung durch Förderschule“ interpretiert. Er drückt die Sorge der Eltern aus, dass Kinder, denen häusliche Unterstützung fehlt und die den Zweitspracherwerb nicht beendet haben, durch die Zuweisung zu sonderpädagogischem Förderbedarf keine Bildungsmöglichkeiten im Sekundär- und Tertiärbereich vorfinden.⁶²⁹ Der zweite Faktor wurde als „Außerschulische Kompensation“ erklärt. Er basiert auf dem Gedanken, dass Eltern ihre Kinder im Lernprozess unterstützen oder mangelnde Unterstützung durch Nachhilfeorganisation kompensieren müssen, um den Bildungserfolg sicherzustellen.⁶³⁰ Der dritte Faktor wurde als „Segregation“ erklärt; ihm liegt der Gedanke zugrunde, dass Kinder mit Migrationshintergrund an Förderschulen abgeschoben oder schulverlängernden Maßnahmen ausgesetzt werden.⁶³¹ Der vierte Faktor wurde als „Diskriminierung“ gedeutet; ihm liegt der Gedanke zugrunde, dass die Kinder aufgrund ihres Migrationshintergrunds schlechtere Noten in Deutsch bekommen und eher eine Schulform besuchen müssen, die keinen hochwertigen Schulabschluss ermöglicht.⁶³²

Der Index „Bildungsbenachteiligung durch Förderschule“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Schülerinnen und Schüler mit besonderen Problemen im Bereich der Zweitsprache Deutsch werden an der Förderschule besser gefördert als an der Regelschule.	1= stimmt gar nicht 5= stimmt voll (umgepolt)
Wenn die Eltern den Kindern bei den Hausaufgaben nicht helfen können, bringen die Schülerinnen und Schüler schlechtere Leistungen.	1=stimmt voll 5=stimmt gar nicht
Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, lernen viel weniger als Regelschulkinder.	1=stimmt voll 5=stimmt gar nicht
Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, haben kaum noch eine Chance, einen Schulabschluss zu erwerben.	1=stimmt voll 5=stimmt gar nicht
Schülerinnen und Schüler, die auf einer Förderschule waren, finden keine Ausbildungsstelle.	1=stimmt voll 5=stimmt gar nicht
Minimale Punktzahl=5 – Maximale Punktzahl=25	

	Häufigkeit	Prozent
Starke Zustimmung (5-8)	23	43%
Zustimmung (9-12)	13	24%
Teilweise Zustimmung (13-16)	4	7%
Kaum Zustimmung(17-20)	7	13%
Gar keine Zustimmung (21-25)	7	13%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha = ,815

⁶²⁸ Maß der Stichprobeneignung: ,677/ Signifikanz nach Bartlett ,000. Tabelle „Faktorenanalyse der Elterneinstellungen gegenüber der Schule-Sonderpädagogischer Förderung“ befindet sich im Anhang.

⁶²⁹ Faktor 1 erklärt 34% der Varianz.

⁶³⁰ Dieser Faktor erklärt 16% der Varianz.

⁶³¹ Dieser Faktor erklärt 12% der Varianz.

⁶³² Dieser Faktor erklärt fast 10% der Varianz.

Die prozentuale Verteilung des Indexes verdeutlicht, dass ein großer Teil der Eltern befürchteten, dass ihrem Kind eine Bildungsbenachteiligung aufgrund eines Förderschulbesuchs zuteilwird.

Der Index „Außerschulische Kompensation“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bekommen schlechtere Noten in Deutsch als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler.	1=stimmt voll 5=stimmt gar nicht
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund brauchen Nachhilfestunden, um in der Schule erfolgreich zu sein.	1=stimmt voll 5=stimmt gar nicht
Wenn die Eltern den Kindern bei den Hausaufgaben nicht helfen können, bringen die Schülerinnen und Schüler schlechtere Leistungen.	1=stimmt voll 5=stimmt gar nicht
Die Eltern müssen ihre Kinder auf Klassenarbeiten vorbereiten, damit diese gute Noten bekommen.	1=stimmt voll 5=stimmt gar nicht
Minimale Punktzahl=4 – Maximale Punktzahl=20	

	Häufigkeit	Prozent
Starke Zustimmung (4-7)	23	43%
Zustimmung (8-10)	13	24%
Teilweise Zustimmung (11-13)	10	19%
Kaum Zustimmung (14-16)	4	7%
Gar keine Zustimmung (17-20)	4	7%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha = ,815

Die prozentuale Verteilung des Indexes verdeutlicht, dass ein großer Teil der Befragten dem Gedanken zustimmte, dass insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund außerschulische Unterstützungsmaßnahmen benötigen, um ihren Bildungserfolg sicherzustellen.

Der Index „Segregation“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Herkunft werden eher auf die Förderschule geschickt als deutsche Schülerinnen und Schüler.	1=stimmt voll 5=stimmt gar nicht
Die Lehrerin/der Lehrer setzt sich dafür ein, dass möglichst alle Kinder an der Förderschule bleiben können.	1= stimmt gar nicht 5= stimmt voll (umgepolt)
Die Lehrerin/der Lehrer möchte schwierige Schülerinnen/Schüler aus ihrer Klasse bekommen.	1=stimmt voll 5=stimmt gar nicht
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=15	

	Häufigkeit	Prozent
Starke Zustimmung (3-5)	7	13%
Zustimmung (6-7)	11	20%
Teilweise Zustimmung (8-10)	17	32%
Kaum Zustimmung (11-12)	5	9%
Gar keine Zustimmung (13-15)	14	26%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha = ,64

Die prozentuale Verteilung des Indexes zeigt an, dass ein großer Teil der Befragten davon ausging, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die eher als andere Schülerinnen und Schüler als Risikokinder angesehen werden, größere Gefahr laufen, einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu erhalten oder durch schulverlängernde Maßnahmen die Klasse zu verlassen.

Der Index „Diskriminierung“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bekommen schlechtere Empfehlungen für die weiterführenden Schulen als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler.	1=stimmt voll 5=stimmt gar nicht
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bekommen schlechtere Noten in Deutsch als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler.	1=stimmt voll 5=stimmt gar nicht
Minimale Punktzahl=2 – Maximale Punktzahl=10	

	Häufigkeit	Prozent
Starke Zustimmung (2-3)	19	35%
Zustimmung (4-5)	6	11%
Teilweise Zustimmung (6)	10	19%
Kaum Zustimmung (7-8)	8	15%
Gar keine Zustimmung (9-10)	11	20%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha = ,83

Die prozentuale Verteilung des Indexes zeigt, dass knapp die Hälfte der Eltern davon ausging, dass ihr Kind in der Benotung im Fach Deutsch und in der Übergangsempfehlung aufgrund seiner Herkunft benachteiligt wird.

Zwischen den Indexen zur Elterneinstellung und den Noten der Kinder auf dem letzten Zeugnis wurden schwache Zusammenhänge festgestellt. Eltern, deren Kinder in Deutsch, Sprachgebrauch und Lesen eher eine bessere Note auf dem letzten Zeugnis hatten, stimmten dem Index „Segregation“ eher zu und vertraten eher die Meinung, dass sich die Lehrkräfte schwieriger Kinder entledigen wollen, indem diese auf Förderschulen überwiesen werden oder eine Klasse wiederholen müssen. Eltern, deren Kinder schlechtere Noten auf dem Zeugnis hatten, vertrauen eher auf das Schulsystem. Diese Eltern haben die Erfahrung gemacht, dass ihre Kinder trotz mäßiger oder schlechter Zeugnisnoten im Regelschulsystem verblieben, ohne dass die Lehrkräfte versuchten, die schwierigen Kinder los zu werden.⁶³³ Ein schwacher Zusammenhang bestand zudem für den Index „Außerschulische Kompensation“ und dem Wunsch der Eltern, dass ihr Kind das Abitur macht.⁶³⁴ Eltern, die sich für ihr Kind wünschten, dass es die Schullaufbahn mit dem Abitur beendet, waren eher der Meinung, dass das Kind für eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung weder unterstützenden Einsatz der Eltern noch Inanspruchnahme außerschulischer Institutionen benötigt; sie vertraten eher nicht die Meinung, dass Kinder mit Migrationshintergrund schlechtere Noten in Deutsch erhielten als Kinder ohne Migrationshintergrund.

2.5.6.3. Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern

Da die teilnehmenden Kinder laut den Ergebnissen der standardisierten Tests in mindestens einem Teilbereich des Lesens und Schreibens im Risikobereich oder im Bereich der deutlichen Schwäche abschnitten, wurden die Eltern befragt, ob sie von den Lehrkräften darüber

⁶³³ Die Korrelationskoeffizienten für den Index und die Note in Deutsch liegt bei ,328*, für Sprachgebrauch bei ,300* und Lesen bei ,344*. Tabelle befindet sich im Anhang.

⁶³⁴ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,307*. Tabelle befindet sich im Anhang.

informiert wurden, dass in den oben genannten Bereichen Lernprobleme vorlagen. Mehr als die Hälfte der Eltern wurde über Lernprobleme informiert, die übrigen wurden von der Schule nicht informiert, dass Lernprobleme vorlagen.⁶³⁵ Kommuniziert wurde persönlich, schriftlich oder telefonisch.⁶³⁶

Gut die Hälfte der Eltern⁶³⁷ gab an, dass ihr Kind Förderunterricht im Bereich Sprache erhielt. Fast alle Eltern der Kinder,⁶³⁸ die am Förderunterricht teilnahmen, wurden über diese Maßnahme informiert. Die Information erfolgte teils telefonisch, teils bei einem persönlichen Gespräch oder die Eltern wurden vom Kind über die Maßnahme in Kenntnis gesetzt.⁶³⁹ Knapp die Hälfte der Eltern erhielt Informationen über die wöchentliche Stundenzahl der Fördermaßnahmen; ein Drittel der befragten Eltern bekam die Information, wie lange die Fördermaßnahme dauert. Ein kleinerer Teil der Eltern wurde darüber in Kenntnis gesetzt, welche Lernziele mit den Fördermaßnahmen verfolgt werden; sie erhielten Informationen über häusliche Unterstützungsmaßnahmen und darüber, ob ihr Kind Lernfortschritte macht.⁶⁴⁰

Zwei Drittel der Eltern, deren Kind Förderunterricht erhielten, empfanden die Fördermaßnahme zumindest teilweise ausreichend; die Maßnahme dauerte den Eltern jedoch nicht lange genug. Der größte Teil der Eltern war der Ansicht, dass die Informationen zur Fördermaßnahme unzureichend waren. Nur sehr wenige Eltern empfanden die Fördermaßnahme für ihr Kind als zusätzliche Belastung oder als schädlich für das Selbstbewusstsein des Kindes. Sie meinten, die Maßnahme hat ihrem Kind zumindest teilweise Spaß gemacht. Ob die Fördermaßnahme zu besseren Noten führte, wurde von den Eltern sehr different bewertet.

Tabelle 97: Beurteilung der Fördermaßnahmen durch die Eltern

	stimmt ganz	stimmt ziemlich	stimmt teilweise	stimmt kaum	stimmt gar nicht
Förderstunden sind ausreichend	28%	14%	21%	3%	34%
Fördermaßnahme war zu kurz	35%	14%	7%	3%	41%
Informationen waren nicht ausreichend	45%	10%	28%	-	17%
Informationen waren verständlich	76%	3%	14%	-	7%

⁶³⁵ 59% der Eltern wurden über Lernprobleme informiert.

⁶³⁶ 84% der Eltern erhielten die Information in einem persönlichen Gespräch.

58% der Eltern erhielten eine schriftliche Information, 31% wurden bei einem persönlichen Gespräch auf Lernprobleme angesprochen, 11% bekamen die Informationen über ihr Kind vermittelt. Informiert wurden insgesamt 26 von 54 Eltern.

⁶³⁷ 56% der Kinder bekamen Förderunterricht.

⁶³⁸ 83% der Eltern wurde über die Fördermaßnahme informiert.

⁶³⁹ 58% der Eltern erhielten eine schriftliche Information, 31% wurden bei einem persönlichen Gespräch auf Lernprobleme angesprochen, 11% bekamen die Informationen über ihr Kind vermittelt. Informiert wurden insgesamt 26 von 54 Eltern.

⁶⁴⁰ 48% erhielten Informationen zum wöchentlichen Umfang der Fördermaßnahme, 33% zur Dauer der Maßnahme, 11% wurden über die Lernziele ihres Kindes aufgeklärt, 20% bekamen Anregungen für häusliche Übungen und 13% wurden über die Lernfortschritte ihres Kindes informiert.

Fördermaßnahmen waren Belastung	14%	-	10%	3%	73%
Fördermaßnahmen machten Spaß	34%	14%	34%	14%	4%
Fördermaßnahmen haben Selbstwertgefühl geschadet	-	3%	7%	7%	83%
Fördermaßnahmen führten zu besseren Noten	14%	7%	14%	17%	48%
N=29					

Die Bewertung der Fördermaßnahme zeigte Zusammenhänge. Eltern, die die Fördermaßnahme ausreichend fanden, tendierten eher dazu sie nicht als zu kurz zu empfinden und umgekehrt.⁶⁴¹ Gut über die Fördermaßnahmen informierte Eltern hatten eher das Gefühl, die Fördermaßnahme schlug sich in den Noten im Bereich Sprache nieder.⁶⁴² Eltern, die davon ausgingen, dass die Fördermaßnahme den Kindern Spaß bereitete, glaubten eher, dass sich die Noten durch die Fördermaßnahme verbesserten.⁶⁴³ Eltern, die angaben, dass die Fördermaßnahmen dem Selbstwertgefühl der Kinder geschadet haben, gingen eher davon aus, dass die Fördermaßnahmen eine zusätzlich Belastung für die Kinder darstellten.⁶⁴⁴

Weniger als die Hälfte der Eltern ist mit der Unterstützung, die die Lehrkraft ihrem Kind zukommen ließ, eher zufrieden. Sie äußerten sich dahingehend, dass die Schule zu wenige Angebote für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler bereitstellt und die Lehrkraft zu wenig Zeit für ihr Kind hat. Über die Hälfte der Eltern bemängelte zumindest teilweise, dass der Lehrer zu wenig Zeit hat, sie befanden jedoch nicht, dass der Leistungsanspruch der Lehrkraft zu hoch ist. Die wenigsten Eltern bekundeten Bedenken, dass die Lehrkraft zu ungeduldig ist und zu hohe Anforderungen an das Kind stellt⁶⁴⁵. Fehlende Angebote für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler wurden stärker bemängelt.

Tabelle 98: Elternzufriedenheit mit der Lehrerin/dem Lehrer

	stimmt ganz/ziemlich	stimmt teilweise	stimmt kaum/gar nicht
Lehrerunterstützung	48%	22%	30%
Fehlende Angebote	57%	22%	21%
Fehlende Zeit des Lehrers	51%	6%	43%
Fehlende Geduld des Lehrers	29%	15%	56%
Zu hohe Leistungsanforderung	24%	13%	63%
N=54			

⁶⁴¹ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,391*.

⁶⁴² Der Korrelationskoeffizient beträgt -,421*.

⁶⁴³ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,528**.

⁶⁴⁴ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,611**.

⁶⁴⁵ Die arithmetischen Mittel für die Items setzen sich wie folgt zusammen: Lehrerunterstützung (82,65), fehlende Angebote für Leistungsschwache (2,33), fehlende Zeit der Lehrkraft (2,94), fehlende Geduld des Lehrers (3,52) und zu hohe Leistungsanforderung (3,85).

Zwischen den Aussagen zur Elternzufriedenheit bestanden Zusammenhänge. Eltern, die mit der Unterstützung durch die Lehrkraft zufrieden waren, waren eher der Ansicht, dass die Lehrkraft genug Zeit für ihr Kind hat; die Lehrkraft stellt keine zu hohen Leistungsansprüche und ist geduldig, wenn das Kind etwas nicht versteht.⁶⁴⁶ Eltern, die befanden, dass die Lehrkraft zu wenig Zeit für ihr Kind hat, empfanden sie auch für zu ungeduldig.⁶⁴⁷ Eltern, die eher der Ansicht waren, dass es zu wenig Angebote für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler an der Schule gibt, meinten, dass die gestellten Leistungsanforderungen zu hoch sind.⁶⁴⁸

Der zu erwartende Zusammenhang zwischen Zeugnisnoten und Zufriedenheit der Eltern mit den Lehrkräften blieb weitgehend aus. Eltern, deren Kind eine bessere Note in Deutsch, im Sprachgebrauch und im Lesen auf dem Zeugnis stehen hat, äußerten sich eher zufrieden mit der Unterstützung, die die Lehrkraft ihrem Kind zuteilwerden ließ.⁶⁴⁹ Eine schlechtere Zeugnisnote im Bereich Mathematik und Sachkunde auf dem letzten Zeugnis stand eher mit der Ansicht im Einklang, dass es zu wenig Angebote für leistungsschwache Kinder an den Schulen gibt.⁶⁵⁰

Zur Zusammenarbeit mit der Schule gab lediglich ein Drittel der Eltern an, dass sie die Leistungsbewertung, die die Lehrkräfte vornahmen, nicht verstanden. Die übrigen fanden die Leistungsbewertung nachvollziehbar. Ein kleiner Teil der Eltern hatte das Gefühl, dass das eigene Kind bei der Vergabe der Deutschnoten benachteiligt wurde oder in der Schule zu wenig Deutsch lernte. Über die Hälfte der Eltern war der Ansicht, dass die Lehrkraft dem eigenen Kind das Schreiben und Lesen gut näher brachte und dass ihr der Fortschritt des Kindes wichtig ist.⁶⁵¹

Tabelle 99: Weitere Aspekte der Elternzufriedenheit mit der Lehrerin/dem Lehrer

	stimmt ganz/ziemlich	stimmt teilweise	stimmt kaum/gar nicht
Bewertung unverständlich	33%	13%	54%
Schlechtere Noten zu wenig Deutsch gelernt	33%	13%	54%
Fortschritt des Kindes wichtig	26%	15%	59%
	69%	15%	16%

⁶⁴⁶ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: fehlende Zeit der Lehrperson -,495**, fehlende Geduld der Lehrperson -,682** und zu hohe Leistungsanforderung -,331*.

⁶⁴⁷ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,682**.

⁶⁴⁸ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,332*.

⁶⁴⁹ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Deutsch ,300*, Note Sprachgebrauch ,281* und Note Lesen ,294*.

⁶⁵⁰ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Mathematik -,315* und Note Sachkunde -,301*.

⁶⁵¹ Die arithmetischen Mittel für die Aussagen verteilen sich wie folgt: Bewertung unverständlich (3,39), schlechtere Deutschnoten (3,43), Kind lernt zu wenig Deutsch (3,7), Lehrkraft am Fortschritt interessiert (1,98) und Lehrkraft erfüllt Lehrauftrag (2,17).

Aufgabe des Lehrers erfüllt	59%	22%	19%
N=54			

Die Bewertung der einzelnen Aussagen zur Zufriedenheit mit der Lehrkraft erfolgte nicht unabhängig voneinander. Eltern, die die Leistungsbeurteilungen ihres Kindes verstanden, waren eher der Ansicht, dass die Lehrkraft dem Kind ausreichend Kenntnisse im Lesen und Schreiben vermittelte.⁶⁵² Eltern, die Sorge hatten, dass ihr Kind bei der Notenvergabe benachteiligt wurde, gingen eher davon aus, dass die Lehrkraft weniger Interesse am Fortschritt des Kindes hat; sie waren mit dem Lese-Rechtschreibunterricht eher unzufrieden.⁶⁵³ Die Ansicht, dass das Kind in der Schule zu wenig Deutsch lernte, korrespondierte mit der Meinung, dass der Lehrkraft weniger am Fortschritt des Kindes lag; sie waren mit dem Lese - Rechtschreibunterricht eher unzufrieden.⁶⁵⁴ Eltern, die annahmen, dass die Lehrkraft nicht am Fortschritt des Kindes interessiert ist, waren eher unzufrieden mit dem Lese - Rechtschreibunterricht.⁶⁵⁵

Die Elternzufriedenheit wurde von den letzten Zeugnisnoten beeinflusst. Eltern, deren Kind eine bessere Note in Deutsch und im Sprachgebrauch auf dem letzten Zeugnis hatte, gingen eher davon aus, dass die Lehrperson am Fortschritt des Kindes interessiert ist; sie waren eher mit dem Lese-Rechtschreibunterricht zufrieden.⁶⁵⁶ Eine schlechtere Note im Lesen auf dem Zeugnis korrespondierte mit der Annahme, das eigene Kind lernte in der Schule zu wenig Deutsch.⁶⁵⁷ Eltern, deren Kind eine bessere Note im Lesen und im Sprachgebrauch hatte, waren eher der Ansicht, dass der Lehrkraft am Fortschritt des Kindes gelegen ist.⁶⁵⁸ Eltern, deren Kind eine schlechtere Note im Sprachgebrauch, Lesen und Rechtschreiben hatte, waren eher mit dem Lese-Rechtschreibunterricht zufrieden.⁶⁵⁹

Anhand der Faktorenanalyse wurden drei Komponenten ermittelt, welche für die Korrelationen der Items zu den Elterneinstellungen verantwortlich sind.⁶⁶⁰ Der erste Faktor wurde als umfassende „Kritik an der Lehrkraft“ interpretiert. Er basiert auf der Vorstellung, dass die Lehrkraft ihre Arbeit nicht zufriedenstellend erledigte. Der zweite Faktor wurde als „Kritik an

⁶⁵² Der Korrelationskoeffizient beträgt -,278*.

⁶⁵³ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Fortschritt des Kindes wichtig -,288* und Aufgabe des Lehrers erfüllt -,410**.

⁶⁵⁴ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Fortschritt des Kindes wichtig -,356** und Aufgabe des Lehrers erfüllt -,345**.

⁶⁵⁵ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,677**.

⁶⁵⁶ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Fortschritt des Kindes wichtig ,397** und Aufgabe des Lehrers erfüllt ,318*.

⁶⁵⁷ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,327*.

⁶⁵⁸ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Sprachgebrauch ,391** und Note Lesen ,351**.

⁶⁵⁹ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Sprachgebrauch ,305*, Note Lesen ,303* und Note Rechtschreiben ,287*.

⁶⁶⁰ Maß der Stichprobeneignung: ,738; Signifikanz nach Bartlett ,000.

der Schule“ gedeutet. Ihm liegt der Gedanke zugrunde, dass die Lehrkraft zu hohe Forderungen an das Kind stellte⁶⁶¹ und schwachen Schülerinnen und Schülern zu wenig Unterstützung zuteilwurde. Der dritte Faktor geht auf die Idee zurück, dass der Zweitspracherwerb zu wenig Berücksichtigung im Unterricht und in der Elternarbeit fand und wurde als „Kritik am Umgang mit dem Zweitspracherwerb“ interpretiert.

Der Index „Kritik an der Lehrkraft“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Die Lehrerin/der Lehrer hat Ihr Kind unterstützt, gute Schulleistungen zu erbringen.	1= stimmt gar nicht 5= stimmt ganz (umgepolt)
Die Lehrerin/der Lehrer hat kaum Zeit für Ihr Kind.	1=stimmt ganz 5=stimmt gar nicht
Die Lehrerin/der Lehrer ist zu ungeduldig, wenn Ihr Kind etwas nicht verstanden hat.	1=stimmt ganz 5=stimmt gar nicht
Die Bewertung der Leistungen Ihres Kindes verstehen Sie nicht.	1=stimmt ganz 5=stimmt gar nicht
Ihr Kind bekommt schlechtere Noten als seine deutschen Mitschülerinnen/Mitschüler.	1=stimmt ganz 5=stimmt gar nicht
Der Lehrerin/dem Lehrer ist der Fortschritt Ihres Kindes wichtig.	1= stimmt gar nicht 5= stimmt ganz (umgepolt)
Die Lehrerin/der Lehrer erfüllt ihre/seine Aufgabe gut, Ihrem Kind dabei zu helfen, im Lesen und Schreiben besser zu werden.	1= stimmt gar nicht 5= stimmt ganz (umgepolt)
Minimale Punktzahl=7 – Maximale Punktzahl=35	

	Häufigkeit	Prozent
Starke Kritik (7-12)	5	9%
Kritik (13-18)	12	22%
Teilweise Kritik (19-23)	7	13%
Kaum Kritik(24-29)	9	17%
Keine Kritik (30-35)	21	39%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha =,85

Knapp ein Drittel der Eltern war mit der Arbeit der Lehrkräfte unzufrieden.

Der Index „Kritik an der Schule“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Es gibt zu wenig Angebote für leistungsschwache Schülerinnen/Schüler.	1=stimmt ganz 5=stimmt gar nicht
Die Leistungsanforderung der Lehrerin/des Lehrers an Ihr Kind sind zu hoch.	1=stimmt ganz 5=stimmt gar nicht
Sie verstehen oft nicht, was die Lehrerin/der Lehrer sagt.	1= stimmt gar nicht 5= stimmt ganz (umgepolt)
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=15	

	Häufigkeit	Prozent
Starke Kritik (3-5)	10	18%
Kritik (6-8)	20	33%
Teilweise Kritik (9-10)	8	15%
Kaum Kritik(11-12)	16	30%
Keine Kritik (13-15)	2	4%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha =,52

⁶⁶¹ Die Anforderungen, die an Schülerinnen und Schüler gestellt werden, werden der Schule zugeordnet, weil sie an curriculare Bestimmungen gebunden sind und nicht willkürlich von der Lehrkraft gesetzt werden.

Die Elternansicht teilte sich in diesem Faktor; die Hälfte der Eltern hegte Kritik gegenüber der Schule, die übrigen übten kaum Kritik.

Der Index „Kritik am Umgang mit dem Zweitspracherwerb“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Sie verstehen oft nicht, was die Lehrerin/der Lehrer sagt.	1= stimmt gar nicht 5= stimmt ganz (umgepolt)
Ihr Kind lernt in der Schule nicht genug Deutsch.	1=stimmt ganz 5=stimmt gar nicht
Minimale Punktzahl=2 – Maximale Punktzahl=10	

	Häufigkeit	Prozent
Starke Kritik (2-3)	3	6%
Kritik (4-5)	4	7%
Teilweise Kritik (6)	9	17%
Kaum Kritik(7-8)	8	15%
Keine Kritik (9-10)	30	55%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha =,45

Ein großer Teil der Eltern stand dem Umgang der Schule mit dem Zweitspracherwerb Deutsch der Eltern und Kindern positiv gegenüber, die übrigen hegten mäßig bis starke Kritik an den im Index abgefragten Punkten.

Erwartet wurde, dass die Einstellung der Eltern vom Bildungserfolg ihres Kindes und von der Bildungsaspiration der Eltern abhängig ist. Eltern, deren Kind eine schlechtere Note in Deutsch, Sprachgebrauch und Lesen auf dem letzten Zeugnis hatte, waren eher unzufrieden mit der Arbeit der Lehrkraft.⁶⁶² Ein schwacher Zusammenhang zur Bildungsaspiration der Eltern wurde festgestellt. Eltern, die sich wünschten, dass ihr Kind später einmal studiert, waren eher mit der Arbeit der Lehrkräfte unzufrieden.⁶⁶³ Zudem waren Eltern, die sich für ihr Kind den Schulabschluss „Abitur“ wünschten, eher mit dem „Umgang mit dem Zweitspracherwerb“ unzufrieden.⁶⁶⁴

In der Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass die Einschätzung der sprachlichen Kenntnisse der Eltern und Kinder im Bereich der Zweitsprache Deutsch mit den Indices zur Elterneinstellung in Einklang standen. Eltern, die sich gute Deutschkenntnisse im Verstehen und dem Kind gute Lesefertigkeiten in Deutsch zuschrieben, standen der Arbeit der Lehrkraft positiver gegenüber.⁶⁶⁵ Die Angabe der Eltern, dass sie gut Deutsch sprechen, stand im Zu-

⁶⁶² Die Korrelationskoeffizienten liegen für die Note Deutsch bei -,324* und für Sprachgebrauch bei -,313*. Der Zusammenhang ist schwach ausgeprägt.

⁶⁶³ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,326*.

⁶⁶⁴ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,369*.

⁶⁶⁵ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Eltern verstehen Deutsch -,324* und Lesefertigkeiten des Kindes -,281*.

sammenhang zur Kritik an der Schule.⁶⁶⁶ Eltern, die meinten, schlecht Deutsch verstehen, sprechen, lesen und schreiben zu können, übten eher Kritik am Umgang der Schule mit dem Zweitspracherwerb als Eltern, die sich gute Sprachkenntnisse zutrauten.⁶⁶⁷

2.5.6.4. Die Bildungsaspiration der Eltern

Alle Eltern wünschten sich für ihr Kind, dass dieses die Schullaufbahn auf dem Gymnasium oder auf der Realschule fortsetzt.⁶⁶⁸ Auf keinen Fall sollte das Kind auf eine Förderschule gehen. Die Hälfte der Eltern würde akzeptieren, wenn es für eine Hauptschule empfohlen würde; die übrigen akzeptieren für ihr Kind lediglich den Besuch der Realschule oder des Gymnasiums.⁶⁶⁹ Die Hälfte der Eltern war optimistisch, dass ihr Kind die Schullaufbahn mit einem Abitur abschließen werde.⁶⁷⁰

Der Schulwunsch der Eltern und die Prognose, ob das Kind Abitur macht, wurden von den letzten Zeugnisnoten beeinflusst. Eltern, deren Kind eine bessere Note im Bereich Sprache und im Bereich Mathematik auf dem letzten Zeugnis hatte, gingen eher davon aus, dass ihr Kind später einmal das Abitur macht.⁶⁷¹ Bei einer schlechteren Note im Bereich Lesen und Rechtschreiben auf dem Zeugnis wählten die Eltern eher eine Schulform, die einen nicht so hohen Schulabschluss ermöglicht.⁶⁷² Eltern, deren Kind schlechtere Noten im Bereich Rechtschreiben hatte, akzeptierten eher eine Schulform, die keinen so hohen Schulabschluss ermöglicht.⁶⁷³

Trotz der Probleme, die die Kinder im Bereich des Lesens und Schreibens hatten, bewahrten sich die Eltern eine hohe Bildungsaspiration. Die Eltern wünschten sich für ihr Kind, dass es das Abitur macht und studiert. Die Eltern waren bemüht, die Schulleistungen des Kindes zu verbessern und belohnten gute Leistungen.⁶⁷⁴ Die Eltern zeigten sich größtenteils verständnisvoll für schulische Probleme; sie achteten fast alle darauf, dass die Hausaufgaben beendet

⁶⁶⁶ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,271*.

⁶⁶⁷ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Eltern verstehen Deutsch -,458**, Eltern sprechen Deutsch -,484**, Eltern lesen Deutsch -,349** und Eltern schreiben Deutsch -,314*.

⁶⁶⁸ 35% der Eltern wollen ihr Kind an einer Realschule und 65% am liebsten an einem Gymnasium anmelden.

⁶⁶⁹ 52% der Eltern würde akzeptieren, wenn ihr Kind eine Hauptschulempfehlung bekäme, 44% würde einer Realschulempfehlung und 4% ausschließlich einer gymnasialen Empfehlung folgen.

⁶⁷⁰ 28% hielten den Schulabschluss Abitur für ihr Kind für „sehr wahrscheinlich“, 24% für „Eher wahrscheinlich“, 15% für „eher unwahrscheinlich“, 2% für „sehr unwahrscheinlich“; 31% enthielten sich der Prognose.

⁶⁷¹ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Deutsch ,441*, Note Sprachgebrauch ,421**, Note Lesen ,459**, Note Rechtschreiben ,440** und Note Mathematik ,393*.

⁶⁷² Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Lesen -,315* und Note Rechtschreiben -,269*.

⁶⁷³ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,331*.

⁶⁷⁴ Die arithmetischen Mittel für diese Items liegen wie folgt: Kind soll Abitur machen (1,11), Kind soll studieren (1,19), bemühen sich Schulleistungen zu verbessern (1,2) und belohnen gute Schulleistungen (1,37).

wurden. Bei der Frage nach der Eigenverantwortlichkeit des Kindes für schulische Angelegenheiten und dem Verständnis für schlechte Noten teilte sich die Meinung der Eltern.⁶⁷⁵

Tabelle 100: Bildungsaspiration der Eltern und familiäre Unterstützung

	stimmt ganz	stimmt ziemlich	stimmt teilweise	stimmt kaum	stimmt gar nicht
Kind soll Abitur machen	89%	11%	-	-	-
Kind soll studieren	87%	7%	6%	-	-
Bemühungen um bessere Schulleistungen	87%	7%	4%	2%	-
Verständnis für schlechte Noten	33%	2%	30%	4%	31%
Eltern verstehen, dass Schule schwer ist	80%	-	7%	4%	9%
Hausaufgaben müssen beendet werden	72%	7%	15%	2%	4%
Kind für Schule verantwortlich	50%	6%	13%	5%	26%
Schulleistungen werden belohnt	82%	7%	7%	-	4%
N=54					

Eltern, die sich für ihr Kind wünschten, dass es das Abitur macht und studiert, achteten verstärkt darauf, dass die Hausaufgaben vollständig erledigt wurden;⁶⁷⁶ sie zeigten sich bemüht, die Schulleistung des Kindes stets zu verbessern.⁶⁷⁷ Die Bemühung um gute Schulleistungen stand im Einklang mit dem Verständnis für schlechtere Noten, der Kontrolle der Hausaufgaben und der Belohnung der guten Schulleistungen.⁶⁷⁸ Eltern, die einsahen, dass es für ihr Kind in der Schule gar nicht so einfach ist, bestanden eher darauf, dass die Hausaufgaben beendet wurden und belohnten gute Schulleistungen besonders.⁶⁷⁹ Eltern, die immer darauf achteten, dass ihr Kind die Hausaufgaben beendete, belohnten gute Schulleistungen eher.⁶⁸⁰

Die Bildungsaspiration und die häuslichen Unterstützungsmaßnahmen wurden kaum von den letzten Zeugnisnoten der Kinder beeinflusst. Der Wunsch der Eltern, dass das Kind das Abitur macht, korrespondierte hingegen mit guten Lesenoten.⁶⁸¹ Der Übergangswunsch hing schwach von den Noten im Lesen und Rechtschreiben⁶⁸² und die Akzeptanz einer schlechte-

⁶⁷⁵ Die arithmetischen Mittelwerte verteilen sich folgendermaßen: Hausaufgabenerledigung (1,57), Verständnis für Schulprobleme (1,63), eigene Verantwortung für die Schule (2,52) und Verständnis für schlechte Noten (2,98).

⁶⁷⁶ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Kind soll studieren ,389** und Kind soll Abitur machen ,313*.

⁶⁷⁷ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Kind soll studieren ,427** und Kind soll Abitur machen ,278*.

⁶⁷⁸ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Verständnis für schlechtere Noten ,274*, Hausaufgaben werden beendet ,441** und Schulleistungen werden belohnt ,343*.

⁶⁷⁹ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Hausaufgaben werden beendet ,277* und Schulleistungen werden belohnt ,427**.

⁶⁸⁰ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,458**.

⁶⁸¹ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,362**.

⁶⁸² Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Lesen -,315* und Note Rechtschreiben -,269*.

ren Übergangsempfehlung von der Rechtschreibnote ab.⁶⁸³ Bei guten Zeugnisnoten in den sprachlichen Fächern und in Mathematik erhöhte sich der Optimismus der Eltern, dass das Kind das Abitur macht.⁶⁸⁴

Eltern, deren Kind bessere Noten in Deutsch und im Lesen auf dem letzten Zeugnis hatte, äußerten weniger Verständnis dafür, dass ihr Kind einmal mit schlechten Noten nach Hause kommt.⁶⁸⁵ Bei besseren Sachkundenoten auf dem letzten Zeugnis trauten die Eltern ihrem Kind mehr Selbstverantwortlichkeit in schulischen Belangen zu.⁶⁸⁶

Anhand der Faktorenanalyse wurden fünf Komponenten mit einem Eigenwert größer 1 der Bildungsaspiration ermittelt.⁶⁸⁷ Der erste Faktor wurde als „aktive Bildungsaspiration“ interpretiert; die Eltern wünschten sich einen guten Bildungserfolg ihres Kindes und unterstützten es dabei aktiv.⁶⁸⁸ Der zweite Faktor wurde als „übertragene Verantwortung“ gedeutet. Ihm liegt der Gedanke zugrunde, dass die Kinder nicht unbedingt die Schullaufbahn mit dem Abitur beenden müssen und sich gegenseitig in schulischen Belangen unterstützen; die Eltern zeigten kein aktives Interesse an der Bildung ihres Kindes.⁶⁸⁹ Der dritte Faktor wurde als „verständnisvolle Unterstützung“ interpretiert. Ihm liegt der Gedanke zugrunde, dass die Eltern die Schwierigkeiten in der Schule sehen und das Kind mit Anerkennung seiner Leistungen motivieren, gute Noten zu erbringen.⁶⁹⁰ Der vierte Faktor wurde als „indirekte Bildungsaspiration“ aufgefasst. Er basiert auf der Idee, dass das Kind seine Bildung eigenständig vorantreibt, da es seine Aufgaben kennt.⁶⁹¹ Der fünfte Faktor wurde als „nachsichtiger Umgang“ interpretiert und fußt auf dem Gedanken, dass schlechte Noten kein Anlass zu Sanktionen sind.⁶⁹²

Der Index „aktive Bildungsaspiration“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Sie möchten, dass Ihr Kind später studiert.	1=ganz 5=gar nicht
Sie möchten, dass Ihr Kind auf alle Fälle das Abitur macht.	1=ganz 5=gar nicht

⁶⁸³ Der Korrelationskoeffizient beträgt -,331*.

⁶⁸⁴ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Deutsch ,441**, Note Sprachgebrauch ,421**, Note Lesen ,459**, Note Rechtschreiben ,440** und Note Mathematik ,393*.

⁶⁸⁵ Die Korrelationskoeffizienten verteilen sich wie folgt: Note Deutsch -,273* und Note Sprachgebrauch -,270*

⁶⁸⁶ Der Korrelationskoeffizient beträgt ,363**.

⁶⁸⁷ Maß der Stichprobeneignung: ,542; Signifikanz nach Bartlett ,000.

⁶⁸⁸ Dieser Faktor erklärt 25% der Varianz.

⁶⁸⁹ Dieser Faktor erklärt 19% der Varianz.

⁶⁹⁰ Dieser Faktor erklärt 13% der Varianz.

⁶⁹¹ Dieser Faktor erklärt 11% der Varianz.

⁶⁹² Dieser Faktor erklärt 10% der Varianz.

Sie sind ständig bemüht, dass Ihr Kind seine Schulleistungen verbessert.	1=ganz 5=gar nicht
Sie lassen nicht locker, bis Ihr Kind seine Schulaufgaben gemacht hat.	1=ganz 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=4 – Maximale Punktzahl=20	

	Häufigkeit	Prozent
Stark vorhanden (4-8)	49	91%
Vorhanden (9-14)	5	9%
Nicht vorhanden (15-20)	-	-
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha= .634

Die prozentuale Verteilung des Index verdeutlicht, dass fast alle Eltern sehr stark für die „aktive Bildungsaspiration“ eintreten.

Der Index „übertragene Verantwortung“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Sie möchten, dass Ihr Kind auf alle Fälle das Abitur macht.	1=gar nicht 5=ganz (umgepolt)
Ihre Kinder unterstützen sich gegenseitig bei den Hausaufgaben.	1=ganz 5=gar nicht
Die älteren Geschwister achten darauf, dass die jüngeren in der Schule gut mitkommen.	1=ganz 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=15	

	Häufigkeit	Prozent
Stark vorhanden (3-6)	2	4%
Vorhanden (7-10)	12	22%
Nicht vorhanden (11-15)	40	74%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha= .62

Ein großer Teil der Eltern lehnte es ab, die Verantwortung für den Bildungserfolg ihres Kindes in die Hände älterer Geschwister zu legen.

Der Index „verständnisvolle Unterstützung“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Sie können verstehen, dass es für Ihr Kind in der Schule gar nicht so einfach ist.	1=ganz 5=gar nicht
Sie lassen nicht locker, bis Ihr Kind seine Schularbeiten gemacht hat.	1=ganz 5=gar nicht
Wenn sich die Schulleistungen verbessern, belohnen Sie Ihr Kind hierfür besonders.	1=ganz 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=3 – Maximale Punktzahl=15	

	Häufigkeit	Prozent
Stark vorhanden (3-6)	44	81%
Vorhanden (7-10)	8	15%
Nicht vorhanden (11-15)	2	4%
Gesamt	54	100%

Cronbachs Alpha= .632

Ein großer Teil der Eltern war bereit, den Bildungsweg ihres Kindes verständnisvoll zu unterstützen.

Das Statement „indirekte Bildungsaspiration“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Ihr Kind weiß selbst am besten, was es für die Schule zu tun hat.	1=ganz 5=gar nicht
Minimale Punktzahl=1 – Maximale Punktzahl=5	

	Häufigkeit	Prozent
Stark vorhanden (1-2)	30	55%
Vorhanden (3)	7	13%
Nicht vorhanden (4-5)	17	32%
Gesamt	54	100%

Gut die Hälfte der Befragten vertrat die Ansicht, dass ihr Kind die Schulangelegenheiten selbstständig organisieren soll.

Das Statement „nachsichtiger Umgang“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen:

Variable	Antwortkategorien
Sie sind nicht gleich böse, wenn Ihr Kind einmal keine guten Schulleistungen mit nach Hause bringt.	1=ganz 5=gar nicht
Minimale Punktzahl= 1 – Maximale Punktzahl=5	

	Häufigkeit	Prozent
Stark vorhanden (1-2)	19	35%
Vorhanden (3)	16	30%
Nicht vorhanden (4-5)	19	35%
Gesamt	54	100%

Der nachsichtige Umgang mit schlechten Schulleistungen wurde von den Eltern sehr different gesehen.

Bildungserfolg im Grundschulalter ließ sich an den Zeugnisnoten, an der Übergangsempfehlung für die weiterführende Schule und der Verweildauer in der Grundschule ablesen. Die gebildeten Indices standen nicht in einem Zusammenhang zu diesen Aspekten des Bildungserfolgs.⁶⁹³

2.5.6.5. Bildungsaspiration und familiäre Unterstützungsleistungen

In diesem Kapitel wurde untersucht, welche Unterstützungsleistungen die Familie unternahm, um den schulischen Erfolg des eigenen Kindes voranzutreiben, wie sich die Zusammenarbeit mit der Schule gestaltete sowie welche weitere Schullaufbahn für das Kind geplant ist. Bezüglich der familiären Unterstützungsmaßnahmen wurde zusammengefasst, dass die teilnehmenden Kinder in ihren Hausaufgaben hauptsächlich Unterstützung von ihren Müttern und von Hausaufgabenhilfen in der Schule erhielten. Die Familien der teilnehmenden Kinder pflegten einen regen Kontakt zur Schule. Die Teilnahme an Elternabenden und -sprechtagen erfolgte regelmäßig. Zudem führten die Eltern Gespräche mit den Lehrkräften, die auf Eltern- oder

⁶⁹³ Zu den Korrelationen mit den Zeugnisnoten konnte lediglich ein Zusammenhang des Indexes „indirekte Verantwortung“ und der Zeugnisnote in Sachkunde festgestellt werden. Der Korrelationskoeffizient beträgt ,363**. Die Mittelwertvergleiche anhand des T-Tests waren für die Verweildauer und die Zuschreibung eines Förderbedarfs nicht signifikant. Die Gruppen unterschieden sich nicht hinsichtlich der Bildungsaspiration der Eltern.

Lehrerwunsch erfolgten sowie Gespräche, die sich beiläufig ergaben. Bei den Gesprächen gab es nach Ansicht der Eltern kaum Probleme aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse. In wenigen Fällen kam es zu Meinungsverschiedenheiten in der Leistungsbeurteilung und zu Gesprächen über inadäquates Verhalten ihres Kindes. Ein kleiner Teil der Eltern wünschte sich intensiveren Kontakt zur Schule; die meisten Lehrkräfte fanden den Kontakt zu den Eltern ausreichend.

Bei den Eltern konnten Diskriminierungsbefürchtungen festgestellt werden: eine erhöhte Zuweisung von Kindern mit Migrationshintergrund an Förderschulen und eine schlechtere Übergangsempfehlung nach der Grundschule wurden nicht für unwahrscheinlich gehalten. Die Eltern verwarfen den Gedanken nicht, dass Lehrkräfte schwierige Kinder los werden wollen und gingen davon aus, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei den Deutschnoten schlechter als Kinder ohne Migrationshintergrund bewertet werden; der letzte Aspekt wurde skeptischer gesehen als die vorherigen. Die Sorge der Eltern, dass ihr Kind in der Grundschule oder beim Übergang zur weiterführenden Schule benachteiligt wird, sank mit steigendem Vertrauen in das positive Engagement der Lehrkräfte. Die Sorge vor einer schlechteren Empfehlung für die weiterführende Schule stieg mit schlechteren Deutschnoten.

Der größte Teil der Eltern sah die Notwendigkeit, schulischen Stoff vor Klassenarbeiten und Tests mit ihrem Kind zu wiederholen und zu üben; die meisten bestätigten, dass fehlende Hilfe bei den Hausaufgaben in schlechteren Noten mündet. Die Mehrheit der Eltern war sich ihrer Verantwortung für die familiäre Unterstützung bewusst.

Die Eltern standen einer sonderpädagogischen Förderung größtenteils skeptisch gegenüber; besondere Vorbehalte hegten die Eltern gegenüber der Idee, dass Kinder mit unvollendetem Zweitspracherwerb diese Art der Förderung erhalten sollten. Sie gingen mehrheitlich davon aus, dass eine Beschulung mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Reduzierung des Lernstoffs und der Chancen auf einen Schulabschluss sowie einen Ausbildungsplatz führt.

Zu den Segregationsbefürchtungen wurde festgestellt, dass Eltern, deren Kind eher schlechte Noten in Deutsch, im Sprachgebrauch und im Lesen hatte, weniger Befürchtungen hegten, dass ihr Kind segregiert wird als Eltern, deren Kind in den vorher genannten Fächern erfolgreicher war. Dies wurde damit erklärt, dass die erst genannten Eltern trotz relativ schlechter Zeugnisnoten in den genannten sprachlichen Fächern die Erfahrung machten, dass ihr Kind im Regelschulsystem verbleiben konnte. Das Ergebnis würde erwartungsgemäß anders ausfallen, wenn die Untersuchung Kinder und Eltern erreicht hätte, die inklusiv - im Gemeinsamen Lernen - oder an einer Förderschule beschult werden. Bezüglich der Bildungsaspiration wurde gezeigt, dass Eltern, die eher den Wunsch hegten, dass ihr Kind auf alle Fälle die Schule mit

dem Abitur beendet, die Notwendigkeit einer außerschulischen Kompensation, die eine höhere Unterstützungsleistung der Familie notwendig macht, eher nicht initiiert sahen.

Gut die Hälfte der Eltern wurde von der Schule - schriftlich oder in einem persönlichen Gespräch - in Kenntnis gesetzt, dass ihr Kind am Förderunterricht im Bereich Sprache teilnimmt. Die Auskunft, die die Eltern zu den Fördermaßnahmen erhielten, konzentrierte sich auf den wöchentlichen Umfang und die Dauer des Förderunterrichts. Hinweise zu Lernzielen, Lernfortschritten und Anregungen zur häuslichen Unterstützung waren selten. Die Eltern beurteilten die Fördermaßnahmen eher als unzureichend, zu kurz und hätten gerne zusätzliche Informationen erhalten. Die erhaltenen Informationen wurden als verständlich eingestuft. Dass die Fördermaßnahme eine zusätzliche Belastung darstellte und das Selbstwertgefühl des Kindes beeinträchtigt hat, befanden die Eltern als unzutreffend. Sie bezweifelten, dass die Fördermaßnahme dem Kind Spaß gemacht hat. Sie standen dem Erfolg der Fördermaßnahme in Form von besseren Noten im Bereich Sprache skeptisch gegenüber. Eltern, die die Fördermaßnahme als Belastung ihres Kindes ansahen, sahen das Selbstwertgefühl des Kindes eher geschädigt und zweifelten daran, dass sich die Noten im Bereich Sprache verbessert haben. Eltern, deren Kinder eine bessere Note in Deutsch, Sprachgebrauch und Lesen auf dem letzten Zeugnis hatten, waren von der positiven Wirkung der Fördermaßnahme eher überzeugt.

Obwohl in den Schulvorschriften NRW dringend angeraten wird, dass Kinder und Eltern einerseits über die Fördermaßnahme als auch über die Ziele, die erreicht werden sollen und die Lernfortschritte, die im Laufe der Förderung erzielt wurden, zu informieren sind, wurde in der Untersuchung festgestellt, dass dies nur bei einem Teil der Eltern erfolgte und die Informationen unzureichend waren, um den Erfolg der Förderung maßgebend unterstützen zu können.

Die Eltern beanstandeten eher fehlende Angebote für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, mangelnde Unterstützung des Kindes und fehlende Zeit der Lehrkraft. Dass die Lehrkraft zu ungeduldig ist und zu hohe Ansprüche hat, befanden die Eltern eher nicht. Eltern, die mit der Unterstützung ihres Kindes durch die Lehrkraft unzufrieden waren, beanstandeten aber eher mangelnde Zeit, fehlende Geduld und zu hohe Leistungsansprüche. Eltern, die davon ausgingen, dass die Angebote für leistungsschwache Kinder zu gering sind, beklagten eher einen zu hohen Leistungsanspruch an ihr Kind. Gute Noten in Deutsch, Sprachgebrauch und Lesen des Kindes auf dem letzten Zeugnis erhöhten die Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Lehrkraft leicht. Gute Zeugnisnoten in Mathematik und Sachkunde spiegelten sich schwach in der Zufriedenheit mit dem Angebot für leistungsschwächere Kinder wider.

Der größte Teil der Eltern ging davon aus, dass der Lehrkraft der Fortschritt des Kindes wichtig ist; sie äußerten Zufriedenheit darüber, wie ihrem Kind das Lesen und Schreiben beigebracht wird. Die Eltern hatten kaum Probleme, die Bewertungen ihres Kindes zu verstehen und weniger das Gefühl, dass ihr Kind bei der Benotung seiner Leistungen benachteiligt wird. Unzureichende Vermittlung von Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch vonseiten der Schule sahen die meisten eher kaum oder nicht gegeben. Eltern, die mit dem Lese-Rechtschreibunterricht des Kindes zufrieden sind, konnten die Bewertung des Kindes eher verstehen; sie gingen weder davon aus, dass das Kind in der Benotung benachteiligt wird, noch, dass es zu wenig Deutsch lernt und sie hatten eher das Gefühl, dass die Lehrkraft am Fortschritt des Kindes interessiert ist. Eltern, die glaubten, dass der Lehrperson der Fortschritt ihres Kindes wichtig ist, sahen eher keine notenmäßige Benachteiligung ihres Kindes und waren stärker überzeugt, dass ihr Kind ausreichend Deutsch in der Schule lernt.

Die Zufriedenheit der Eltern mit dem Lese-Rechtschreibunterricht ihres Kindes ging mit besseren Noten in allen sprachlichen Fächern einher; gute Zeugnisnoten in Deutsch, Sprachgebrauch und Lesen spiegelten sich in der Meinung der Eltern wider, der Lehrkraft ist der Fortschritt ihres Kindes wichtig und gute Zeugnisnoten in Lesen führten zu höheren Zufriedenheit mit dem Zweitspracherwerb Deutsch in der Schule.

Auf Grundlage der Faktorenanalyse wurde gezeigt, dass der größte Teil der Eltern wenig oder keine „Kritik an der Lehrkraft“ und „Kritik am Umgang mit dem Zweitspracherwerb“ übte; den Index „Kritik an der Schule“ bewerteten fast die Hälfte der Eltern mit reger Zustimmung. Eltern, die angaben, gut Deutsch zu verstehen und dem Kind gute Lesekompetenzen in Deutsch zutrauten, waren eher mit der Lehrkraft zufrieden. Eltern, die mitteilten gut Deutsch zu sprechen, übten eher gemäß dem gebildeten Index Kritik an der Schule. Eltern, die ihres Erachtens über schlechte Deutschkenntnisse im Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben verfügten, antworteten in hoher Übereinstimmung mit dem Index „Kritik am Umgang mit dem Zweitspracherwerb“.

Die Eltern hegten eine hohe Bildungsaspiration; zwei Drittel der Eltern wünschten für ihr Kind den Besuch des Gymnasiums. Die übrigen wollten ihr Kind gerne auf die Realschule schicken. Falls die Übergangsempfehlung der Lehrperson nicht mit dem Wunsch der Eltern zusammenfällt, ist über die Hälfte der Eltern ebenfalls mit dem Besuch einer Hauptschule für ihr Kind einverstanden; fast die Hälfte der Eltern konnten sich vorstellen, dass ihr Kind eine Realschule besuchen soll und nur zwei Eltern gaben an, dass ihr Kind das Gymnasium besuchen soll, selbst wenn die Übergangsempfehlung von dieser Entscheidung abrät. Alle Befragten lehnten jedoch die Beschulung an einer Förderschule ab. Zum Zeitpunkt der Untersuchung

befand die Hälfte der Befragten es als wahrscheinlich, dass ihr Kind das Abitur macht; die übrigen hielten diese Prognose für eher unwahrscheinlich oder enthielten sich der Angabe.

Bessere Noten des Kindes in Lesen und Rechtschreiben gingen mit dem Wunsch der Eltern einher, es auf eine Schulform anzumelden, die einen höheren Schulabschluss ermöglicht. Eine bessere Zeugnisnote in Rechtschreiben spiegelte sich zudem in der Ablehnung der Beschulung an einer Schulform wider, die keinen höherwertigen Schulabschluss ermöglicht. Gute Zeugnisnoten in allen sprachlichen Fächern und in Mathematik erhöhte die Vorhersage der Eltern, dass ihr Kind die Schule mit dem Abitur beendet.

Die befragten Eltern hegten fast alle den Wunsch, dass ihr Kind das Abitur macht und studiert; sie bemühten sich, die Schulleistungen des Kindes zu verbessern und belohnten es für gute Noten. Die Eltern trugen Sorge, dass ihr Kind die Hausaufgaben beendet und sind sich bewusst, dass welche Anforderungen die Schule an ihr Kind stellt. Die Verantwortung für schulische Belange sahen die Eltern weniger beim Kind; bei schlechteren Noten in Deutsch und in Lesen reagierten die Eltern weniger verständnisvoll. Die verständnisvolle Haltung der Eltern nahm mit schlechteren Zeugnisnoten in Deutsch und in Lesen ab.

Eltern, die den Wunsch hegten, dass ihr Kind das Abitur macht und die Universität besucht, achteten besonders auf die vollständige Erledigung der Hausaufgaben. Sie waren stets an der Verbesserung der Schulleistungen interessiert. Das Streben nach guten Schulleistungen ging mit dem Verständnis für schlechtere Noten, der Hausaufgabenkontrolle und der Belohnung von Schulleistungen einher. Eltern, die ihr Verständnis dafür äußerten, dass es ihr Kind in der Schule nicht leicht hat, bestanden auf vollständige Erledigung der Hausaufgaben und belohnten gute Schulleistungen. Die Hausaufgabenkontrolle stand mit dem Belohnen guter Schulleistungen im Einklang. Die Bildungsaspiration stand kaum mit den letzten Zeugnisnoten in Zusammenhang und die familiären Unterstützungsmaßnahmen in schulischen Angelegenheiten wurden dem Kind unabhängig von den letzten Zeugnisnoten zuteil.

Die Ergebnisse der Faktorenanalyse zeigten, dass die Eltern zu „aktiven Bildungsaspiration“ und „verständnisvollen Unterstützung“ neigten; vom Index „übertragene Verantwortung“ distanzierte sich der größte Teil der Eltern. Aspekte der „indirekten Bildungsaspiration“ wurde bei der Hälfte der Familien in starker Übereinstimmung festgestellt. Der Index des „nachsichtigen Umgangs“ war zu gleichen Anteilen stark, teils oder gar nicht in den Familien vorzufinden. Die befragten Eltern hatten eine hohe Bildungsaspiration, da sie sich aktiv unterstützend um Hausaufgaben und Verbesserung der Schulleistungen bemühten, gute schulische Leistungen belohnten; sie waren sich auch bewusst, dass an ihr Kind in der Schule Anforderungen herangetragen wurden. Die Eltern distanzieren sich von der Vorstellung, die schuli-

schen Belange in die Hände ältere Geschwister zu legen. Zum Teil sprachen die Eltern ihrem Kind Selbstverantwortlichkeit für schulische Belange zu; die Reaktion auf schlechtere Noten ist jedoch nicht in allen Familien verständnisvoll. Die Indices zur Bildungsaspiration standen in keinem Zusammenhang zum Bildungserfolg im Grundschulalter, der sich in aktuellen Zeugnisnoten, Übergangsempfehlungen und Verweildauer an der Grundschule ablesen ließ.

3. Einordnung der Ergebnisse im Hinblick auf die Hypothesen und Fazit

Die vorliegende Arbeit untersucht den Umgang der Familien und der Schule mit besonderen Problemen im Erlernen des Lesens und Schreibens bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache, die Interaktion zwischen Familie und Schule sowie die Bildungsbeteiligung der Kinder am Ende der Grundschulzeit. Inwieweit sich die Grundannahmen dieser Untersuchung bestätigen ließen, wird im Folgenden aufgezeigt.⁶⁹⁴

3.1. Die Einstellungen und Bemühungen der Eltern

Die Eltern befürchten Diskriminierung in Form von Überweisung an eine Förderschule, schlechteren Deutschnoten und einer schlechteren Übergangsempfehlung für ihr Kind.

Im Rahmen der Untersuchung wurde deutlich, dass ein großer Teil der Eltern Sorge trugen, dass ihr Kind im Schulsystem aufgrund seiner Herkunft benachteiligt wird. Die Ängste vor Diskriminierung wurden von der Vorstellung getragen, dass Lehrkräfte bestrebt sind, schwierige Schülerinnen und Schüler in eine andere Klasse oder in eine Förderschule abzugeben.

Die Eltern kritisieren eher das System - nicht die Person der Lehrerin oder des Lehrers.

Kritik wurde am System Schule, an der Lehrperson und am Umgang der Schule mit der Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Familie geübt. Eine kritische Haltung der Eltern der Lehrperson gegenüber nahm mit schlechteren Zeugnisnoten im Bereich Sprache zu; Eltern, die ihre eigenen Sprachkenntnisse in Deutsch und die Lesefertigkeiten ihres Kindes in der Zweitsprache positiv einschätzten, standen der Lehrkraft weniger kritisch gegenüber. Eltern, die sich selbst schlechtere Deutschkenntnisse zutrauten, nahmen der Schule gegenüber eher eine skeptische Haltung ein.

Die Eltern sind in ihrem Sprachgebrauch verunsichert, da sie die schlechteren Leistungen des Kindes im Lesen und Schreiben auf den familiären Gebrauch der Herkunftssprachen zurückführen. Die Annahme, dass die Eltern in ihrem familiären Sprachgebrauch verunsichert waren, da sie die Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Schreibens auf

⁶⁹⁴ Die Hypothesen sind im Text „fett“ hervorgehoben.

den Gebrauch der Herkunftssprache oder Herkunftssprachen zurückführten, konnte nicht bestätigt werden. Das Sprachverhalten der befragten Familien richtete sich nach der Bedeutung, die die Eltern der Herkunftssprache oder den Herkunftssprachen beimessen.

Trotz Problemen beim Erlernen des Lesens und des Schreibens wünschen sich die Eltern einen möglichst guten Schulabschluss und gegebenenfalls einen Universitätsbesuch für ihr Kind. Bei den Eltern wurde eine hohe Bildungsaspiration ermittelt, die vom eigenen Bildungsabschluss unbeeinflusst bestand. Der Bildungswunsch der Eltern wurde jedoch von schlechteren sprachlichen Leistungsbewertungen der Schule gedämpft.

Die Eltern sind sich bewusst, dass ihr Kind in schulischen Belangen Unterstützung bedarf. Um die Bildungsaspiration realisieren zu können, waren die Eltern bemüht, auf die vollständige Erledigung der Hausaufgaben zu achten und gute Leistungen zu belohnen; Verantwortung für schulische Belange wurden nicht an ältere Geschwister delegiert. Die Eltern waren sich desweiteren bewusst, dass ihr Kind bereits in der Grundschule auf anspruchsvolle Anforderungen stößt.

Die Eltern würden auch eine Schulform akzeptieren, die einen nicht so höherwertigen Schulabschluss ermöglicht. Obwohl alle Eltern ihr Kind zukünftig am liebsten an einem Gymnasium oder an einer Realschule sähen, erklärten diese sich einverstanden, bei anderer Übergangsempfehlung mit dem Besuch einer Realschule oder einer Hauptschule vorlieb zu nehmen. Einstimmig widersprachen die Befragten jedoch der Beschulung ihres Kindes an einer Förderschule.

Die Eltern können die Deutschkenntnisse ihres Kindes realistisch einschätzen. Hinsichtlich der Elterneinschätzung der sprachlichen Leistungen ihres Kindes wurde festgestellt, dass diese mit den Bewertungen der Lehrkraft im Einklang standen und somit nicht als „unrealistisch“ angesehen werden können.

Der mangelnde Bildungserfolg des Kindes wirkt sich auf das Erziehungsverhalten der Eltern aus. Zur erzieherischen Haltung der Eltern wurde ermittelt, dass sich die Sorge um die Zukunft des Kindes mit schlechteren Noten auf dem letzten Zeugnis erhöhte und schlechtere Noten in Deutsch und im Lesen die verständnisvolle Haltung der Eltern senkte.

In den Familien findet eine Lesesozialisation statt, die Eltern bereiten ihr Kind auf den Schuleintritt vor, es herrscht ein lernförderndes Klima. Die getesteten Kinder kommen aus Familien, denen die Schriftkultur nicht fremd ist; in den Familien gab es Bücher und Kinderbücher, es wurde vorgelesen und gelesen. Geschichten wurden erzählt; Lieder, Gedichte und Abzählverse gehörten zum Familienalltag. Diese leseaffine Kindheit ließ den erwarteten Erfolg in Form von besseren Noten im sprachlichen Bereich jedoch größtenteils vermissen.

Die Kinder wurden in ihren Familien nicht explizit auf den Schriftspracherwerb vorbereitet, indem mit den Kindern vor Schuleintritt Lesen und Schreiben geübt wurde. Die lernfördernden Aktivitäten, die in den Familien durchgeführt wurden, zeigten eine positive Wirkung auf die getesteten sprachlichen Leistungen; in den Zeugnisnoten war diese nicht abzulesen.

Die Eltern sehen die Notwendigkeit, Lernprobleme außerschulisch zu kompensieren. Schlechtere Noten im sprachlichen Bereich gingen mit intensiveren häuslichen Leseübungen einher; hieraus wurde geschlossen, dass die Eltern bemüht waren, ihre Kinder zu unterstützen, die Maßnahmen schlugen sich aber nicht in besseren Zeugnisnoten nieder. Die Eltern stimmten zumindest teilweise der Notwendigkeit zu, dem Kind eine außerschulische Hilfe zukommen zu lassen; unbedingte Unterstützung in Form von Nachhilfe hielten die Mütter und Väter jedoch nicht für erforderlich. Je nach Höhe der Bildungsaspiration und nach Verständnis für die Anforderungen, die die Grundschule an ihr Kind stellt, neigten die Eltern eher zu einer „aktiven Bildungsaspiration“ oder zu einer „verständnisvollen Unterstützung“. Die Unterstützungsleistungen, die dem Kind entgegen gebracht wurden, waren von den Zeugnisnoten und den ausgesprochenen Übergangsempfehlung unberührt.

Die Eltern wünschen sich mehr Gespräche und Informationen zur Unterstützung des Kindes. Hinsichtlich des Kontaktes zur Schule wünschte sich nur ein Drittel der Befragten eine Intensivierung der Gespräche.

3.2. Die Haltung und die Bemühungen der Lehrkräfte

Bei Problemen im Erlernen des Lesens und des Schreibens bei Kindern mit Zweitspracherwerb werden generelle Lernschwierigkeiten angenommen; das Kind wird als leistungsschwach angesehen. Die befragten Lehrkräfte hatten größtenteils hohe Anteile an Kindern mit Migrationshintergrund in ihren Klassen, die von ihnen als generell leistungsschwach eingestuft wurden. Je weniger Kinder in der Klasse Probleme aufwiesen, gesprochenes Deutsch zu verstehen, desto eher wurde das Kind von der Lehrperson als allgemein leistungsschwach eingestuft.

Der familiäre Sprachgebrauch wird als Ursache für die sprachlichen Lernschwierigkeiten angesehen; die Lehrkräfte gehen davon aus, dass das Kind zu spät oder zu wenig Deutsch gelernt hat, um in der Schule erfolgreich zu sein. Allgemeine Leistungsschwäche eines Kindes mit Migrationshintergrund wurde vermehrt auf einen zu spät begonnenen Zweitspracherwerb zurückgeführt. Generell nahmen die Lehrkräfte nicht an, dass Kinder mit Migrationshintergrund ebenfalls verstärkt Probleme in Mathematik und Sachkunde aufbauen. Die Vorstellung, dass Kinder mit Migrationshintergrund infolge des unvollendeten Zweitsprach-

erwerbs allgemein leistungsschwach sind, paarte sich jedoch mit dem Gedanken, diese Kinder hätten zudem vermehrt Probleme in Sachkunde und Mathematik. Die Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und des Schreibens bei den getesteten Kindern wurde von den Lehrpersonen verstärkt darauf zurückgeführt, dass die Kinder Gelerntes wieder vergessen, Deutsch nicht die Erstsprache ist und der Zweitspracherwerb zu spät stattgefunden hat. Auf Indexebene wurden die Schwierigkeiten als „schülerbedingt“, „familienbedingt“ oder „lehrerbedingt“ beschrieben; die Schwäche wurde vermehrt „familienbedingt“ auf Zweitspracherwerb und mangelnde familiäre Unterstützung und ebenfalls eher als „schülerbedingt“ auf mangelnde Bemühungen, Begabung und Konzentrationsfähigkeit zurückgeführt. Eine „lehrerbedingte“ Ursache wurde weitgehend verworfen. Im Schulalltag empfanden die befragten Lehrpersonen einen hohen Anteil an Kinder mit Migrationshintergrund als größte Beschweris für ihren Unterricht. Diese beklagte Belastung wirkte sich nicht auf die Bildungsbeteiligung der getesteten Kinder aus.

Die Lehrerinnen und Lehrer gehen bei Kindern mit Migrationshintergrund von fehlender familiärer Unterstützung, unzureichender Vorbereitung auf den Schuleintritt, fehlenden sprachlichen Vorläuferfertigkeiten, bildungsfernen Eltern und mangelnden Deutschkenntnissen der Eltern aus. Der Gedanke, den Eltern dieser Kinder fehlen nötige Deutschkenntnisse, um mit den Lehrpersonen zu kommunizieren, die Familien sind eher bildungsfern, bieten kein förderndes Lernklima oder keine notwendige Unterstützung und die Eltern bereiten ihre Kinder nicht auf den Schuleintritt vor, wurde von den Befragten keineswegs vollständig infrage gestellt. Die Einstellung der Lehrkraft gegenüber dieser Schülergruppe war von der Klassenzusammensetzung abhängig. Kaum oder wenig Kontakt zu Kindern aus Migrantenfamilien führte eher zu der Annahme, in den Familien wird nicht vorgelesen. Viele als leistungsschwach eingestufte Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse verstärkten bei der Lehrperson die Meinung, ihre Familien sind bildungsfern, bieten kaum lernfördernde Aktivitäten an, unterstützen ihr Kind kaum in schulischen Belangen und die Eltern lesen ihrem Kind nicht vor.

Eltern mit Migrationshintergrund werden „unrealistische Erwartungen“ an Schule und Lehrkräfte sowie unangemessene Leistungsbeurteilung zugesprochen. Zum Kontakt Eltern und Lehrperson wurde festgestellt, dass es nicht zu grundsätzlichen sprachlichen Verständigungsproblemen kam; einige Eltern erbaten sich Informationen zur Unterstützung ihres Kindes, einige Lehrkräfte klärten die Eltern auf, wie ihr Kind zu fördern ist. Eine empfundene Wertschätzung für die Arbeit der Lehrkraft erhöhte deren Bereitschaft, die Eltern bezüglich Unterstützungsmöglichkeiten zu beraten und senkte das Gefühl, die Kommunikation ist durch

sprachliche Verständigungsprobleme belastet. Differente Leistungsbeurteilung der Eltern und Lehrkräfte, die mit schlechteren Zeugnisnoten des Kindes korrespondierten, erhöhte das Gefühl empfundener sprachlicher Verständigungsprobleme. Diskrepanzen in der Leistungsbeurteilung gingen zudem mit der Einstellung der Lehrperson einher, Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sind auf den Schuleintritt schlecht vorbereitet und der häusliche Gebrauch der Herkunftssprache oder Herkunftssprachen mündete in schlechteren Deutschleistungen des Kindes. Als „gelungene Elternarbeit“ - gemessen an der Kooperation von Eltern und Lehrkräften zur Unterstützung des Kindes - wurde der Umgang von Lehrkräften und Eltern der getesteten Kinder von mehr als der Hälfte der Befragten beschrieben. Die Lehrkräfte klagten nicht über „unrealistische Erwartungen“ an die eigene Arbeit.

„Gelungene Elternarbeit“ zeigte wider Erwarten keine und „belastete Elternarbeit“ kaum Auswirkungen auf die Bildungsbeteiligung der getesteten Kinder. Die Einstellung der Lehrpersonen dahingehend, dass Familien mit Migrationshintergrund bildungsfern sind, kaum Vorlesesituationen initiieren und wenig lernfördernde Spiele anbieten, spiegelte sich jedoch in schlechteren Zeugnisnoten wider.

Die Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich unzureichend auf die Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund und Zweitspracherwerb vorbereitet. Sie fühlen sich durch die Förderung dieser Kinder überfordert. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte beklagte, dass die Förderung leistungsschwacher Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund im Schulalltag nicht zu leisten ist und fühlten sich auf diese Aufgabe von ihrer Ausbildung her nicht ausreichend vorbereitet. Mit steigender Inanspruchnahme von Fortbildungen zum Umgang mit dem Schriftspracherwerb bei Kindern mit Zweitspracherwerb und Schwierigkeiten, die hierbei auftreten, fühlten sich die befragten Lehrpersonen im Unterricht mit dieser Schülergruppe sicherer.

Die Lehrerinnen und Lehrer weichen von ihren Forderungen, den Leistungsbewertungen und somit von den Bildungsstandards der Grundschule ab. Zur Leistungsbewertung von Kindern mit Migrationshintergrund wurde festgestellt, dass ein Drittel der befragten Lehrpersonen geringere Erwartungen an diese Schülergruppe stellte und sie „wohlwollend“ benotete. Die Kinder erhielten mildere Noten in Lesen, Rechtschreiben und Mathematik, eine bessere Übergangsempfehlung für die weiterführende Schule; ihre allgemeinen Schulleistungen wurden im Vergleich zur Klasse eher besser eingestuft. Aus dem „Migrantenbonus“ resultierte somit kurzfristig eine Verbesserung der Bildungsbeteiligung. Da den Kindern jedoch keine angemessene Förderung zukam, entging ihnen die Chance ihre Lese-Rechtschreibkompetenzen soweit aufzubauen, dass sie in allen Bereichen zumindest durchschnittliche

Leistungen aufweisen. An der weiterführenden Schule können die „latenten“ Schwierigkeiten im Bereich Lese-Rechtschreibfertigkeiten den Bildungserfolg dieser Kinder mindern oder sogar gefährden.

Die Lehrerinnen und Lehrer hatten innerhalb ihrer Ausbildungszeit geringe Erfahrungen im Bereich diagnostischer Methoden und Sprachstandserhebungen gesammelt; Fortbildungen zum Thema „Lese-Rechtschreibentwicklung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Zweitspracherwerb Deutsch“ wurden von der Hälfte der Befragten in Anspruch genommen. Ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund an der Schule erhöhte bei den Lehrkräften die Bereitschaft, Fortbildungen zu diesem Themenbereich zu belegen. Eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Zweitspracherwerbsverlauf korrespondierte nicht mit einer besseren Bildungsbeteiligung der getesteten Kinder. Die Kenntnisse in der Herkunftssprache oder den Herkunftssprachen fand im Schulalltag keine Berücksichtigung: Testverfahren, die für den monolingualen Sprachgebrauch entwickelt wurden, setzten die Befragten jedoch ein. Lernstanderhebungsmethoden und Testverfahren für zwei- oder mehrsprachige Kinder flossen nicht in die Diagnostik ein.

Nicht alle Schulen entwickeln ein schuleigenes Konzept, das die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund einbezieht. Nur die Hälfte der Schulen entwickelte ein schuleigenes Förderkonzept unter Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs. Es wurde ermittelt, dass Übungen zum Hörverstehen und zur Phonetik in schuleigenen Förderkonzepten geringe Beachtung fanden. Das Vernachlässigen des Bereiches Hörverstehen ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass an einigen Schulen ein hoher Anteil an Kindern beschult wird, die Schwierigkeiten haben, gesprochenes Deutsch zu verstehen. Desweiteren ist die stiefmütterliche Berücksichtigung des Bereiches Phonetik unverständlich, da viele der getesteten Kinder enorme Probleme im Bereich der „alphabetischen Strategie“ aufwiesen.

Die Fördermaßnahmen berücksichtigen den monolingualen Schriftspracherwerb. Übungen aus dem Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ werden reduziert oder gar nicht eingesetzt. Ein sprachlicher Förderbedarf wurde 70% der getesteten Kinder zugesprochen. Bei der Hälfte dieser Kinder umfasste der Förderbedarf den Bereich „Deutsch als Zweitsprache“, bei den anderen Kindern wurde dieser Bereich ausgeschlossen. Die ergriffenen Fördermaßnahmen zeichneten sich durch eine hohe Vielfalt aus und umfassten Übungen, die dem Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ zuzurechnen sind.

Die Förderung erfolgt ohne individuelle Förderplanung. Die Fördermaßnahmen erfolgen größtenteils ohne Reflexion. Die Fördermaßnahmen basierten in den meisten Fällen

nicht auf einer individuellen Förderplanung für das getestete Kind; in den meisten Fällen erfolgte jedoch eine Reflexion der Förderung.

Die Fördermaßnahmen führen nicht zur notwendigen Verbesserung der Lese-Rechtschreibfertigkeiten. Obwohl ein großer Teil der getesteten Kinder bereits im ersten Schuljahr als „förderbedürftig“ angesehen wurde und im Verlauf der gesamten Grundschulzeit zusätzliche Unterstützung erhielt, konnten die Schülerinnen und Schüler keine Lese-Rechtschreibfertigkeiten entwickeln, die für alle Bereiche als „ausreichend“ galten. Der ausbleibende Erfolg der zusätzlichen Hilfen wurde auf mangelnde Passung der Stärke-Schwäche-Profile der getesteten Kinder und den stattgefundenen Förderübungen zurückgeführt. Die durch die Testverfahren entstandenen Stärke-Schwäche-Profile deckten sich jedoch mit den Angaben zur Fehlertypologie des getesteten Kindes. Die Lehrpersonen scheinen über eine intuitive Diagnostik zu verfügen, die jedoch nicht in die Förderplanung einfließt.

Die Kinder und die Eltern werden unzureichend über die Fördermaßnahme, Ziele und Lernfortschritte informiert. Es wurde festgestellt, dass die Lernziele und Förderfortschritte nicht mit der Schülerin und dem Schüler und deren Eltern besprochen wurden.

3.3. Die Bildungsbeteiligung der Kinder am Ende der Grundschulzeit

Die Schullaufbahn verlängernde Maßnahmen werden ergriffen; die Klassenwiederholungen werden wegen sprachlicher Mängel durchgeführt. Ein Drittel der Kinder unterlag einer Schullaufbahn verlängernden Maßnahme, die zur Hälfte mit Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich begründet wurde.

Die „verlängerte Schulzeit“ bringt keine Verbesserung der Noten und keine besseren Lese-Rechtschreibkompetenzen mit sich. Die Kinder, die aufgrund einer Klassenwiederholung ein Jahr länger in der Grundschule verweilten und somit mehr Zeit zum Schriftspracherwerb erhielten, profitierten weder von besseren Zeugnisnoten noch besseren gemessenen Lese-Rechtschreibkompetenzen gegenüber den Kindern, die die Grundschule in der Regelschulzeit verlassen werden.

Ruhige, unauffällige Kinder verbleiben ohne zusätzliche Fördermaßnahmen und werden „wohlwollend“ benotet. Hinsichtlich des zugesprochenen Förderbedarfs wurde ermittelt, dass 30% der Kinder nicht als „förderbedürftig“ angesehen wurden. Ein adäquates Verhalten im Unterricht und das stete Bemühen der Kinder erhöhte die Einstufung der Schülerin oder des Schülers als nicht „förderbedürftig“; diese Kinder erhielten im Gegenzug bessere Noten auf dem letzten Zeugnis und wurden eher für die Realschule oder sogar für das Gymnasium

empfohlen. Eine Förderung zum Ausgleich der festgestellten Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Schreibens wurde diesen Kindern nicht zuteil.

Die Kinder erhalten „mittelmäßige Noten“ in den sprachlichen Fächern. Obwohl die Kinder, die an der Untersuchung teilnahmen, mindestens in einem Teilbereich des Lesens oder Schreibens ein „auffälliges“ Ergebnis aufzuweisen hatten, erhielten lediglich 5% der Kinder ein „mangelhaft“ im Rechtschreiben auf dem letzten Zeugnis. Den übrigen wurden zumindest „ausreichende“ Leistungen im Lesen und Rechtschreiben bescheinigt. Die Hälfte dieser Kinder bekam auf dem letzten Zeugnis die Rückmeldung, ihre Lese-Rechtschreibkompetenzen seien als „gut“ oder „befriedigend“ anzusehen.

Den meisten Kindern fehlen basale Lese-Rechtschreibfertigkeiten am Ende der Grundschulzeit. Die basalen Lese-Rechtschreibfertigkeiten betrachtend wurde ersichtlich, dass die getesteten Kinder Schwierigkeiten insbesondere auf der Ebene der Worterkennung entwickelten und Wörter nicht in der altersangemessenen Zeit rekodierten. Drei Viertel der Schülerinnen und Schüler hatten eine „unausgeglichene Rechtschreibstrategie“ und die Hälfte „auffällige“ Ergebnisse im Bereich der „Alphabetischen Strategie“. Die Gruppe der sehr schwachen Kinder betrachtend - die ein Ergebnis von Prozentrang kleiner gleich 16 erreichten - erhielten 70% der getesteten Kinder für die Rekodiergeschwindigkeit einzelner Wörter, über 40% für das Leseverständnis auf Satzebene, 35% für die Fehlerdichte auf Wortebene und 30% auf Graphemebene ein Ergebnis in dieser Prozentrangspanne. Für die Hälfte der getesteten Kinder wurde eine hohe Übereinstimmung mit dem Index „basale Lese-Rechtschreibfehler“ festgestellt.

Die Kinder erhalten Übergangsempfehlungen an Schulen, die keinen höherwertigen Schulabschluss ermöglichen. Der Hauptteil der getesteten Kinder soll laut Empfehlung der Lehrpersonen ihre zukünftige Bildungslaufbahn an einer Hauptschule fortsetzen; circa 40% der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler können eine Realschule besuchen; kaum ein Kind wurde für das Gymnasium empfohlen.

Die Übergangsempfehlung steht im Einklang mit den Lese-Rechtschreibkompetenzen. Die Empfehlung der Kinder für die weiterführenden Schulen korrespondierte mit Zeugnisnoten und den in der Untersuchung ermittelten Lese-Rechtschreibkompetenzen. Die Eltern waren bereit, ihre Wünsche für die weiterführende Schule an die Empfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer anzupassen.

3.4. Analyse des Umgangs der Familie und der Schule mit den Lese-Rechtschreibproblemen

3.4.1. Leistungen der Familie

Lernfördernde Familienverhältnisse (Geißler & Weber-Menges, 2008), die Ausbildung von Vorläuferfertigkeiten zum Schriftspracherwerb⁶⁹⁵ sowie eine gute phonologische Bewusstheit (Inckermann, 2003, Marx, Weber & Schneider, 2005) werden als begünstigende Faktoren für den Bildungserfolg angesehen. Für die Untersuchung war zu erwarten, dass sich die Fertigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit und die familiäre Literacy positiv auf den sprachlichen Lernerfolg auswirken. Die Ergebnisse der Untersuchung widersprechen den Forschungsergebnissen. Auffällig ist zudem, dass sich die familiäre Lesesozialisation, die in der Herkunftssprache und in der Zweitsprache Deutsch stattfand, zu besseren sprachlichen Erfolgen führte, obwohl sprachlicher Bildungserfolg mit dominantem deutschen familiären Sprachgebrauch in Verbindung gebracht wird (Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012).

Die Einschätzung der familiären Bemühungen, ihre Kinder auf den Schriftspracherwerb vorzubereiten und die Informationen zur familiären Lesesozialisation erfolgten quantitativ. Die Eltern sollten benennen, ob sie „immer“, „oft“, „manchmal“, „selten“ oder „nie“ die Aktivität durchgeführt haben. Die Ergebnisse können darauf zurückgehen, dass die Eltern bereits bei zeitlich recht eingegrenzten Zeitfenstern empfanden und angaben, dass sie sich „immer“ oder „oft“ mit ihrem Kind in abgefragter Art und Weise beschäftigten. Die Einschätzung des sprachlichen Lernstandes kann zudem von den Eltern eher optimistisch beurteilt worden sein - bei den Eltern handelt es sich nicht um pädagogisch geschulte Personen. Denkbar ist zudem, dass die Eltern – durch die öffentliche Diskussion sensibilisiert – verstärkt sozial erwünscht geantwortet haben. Die letzte Erklärung beinhaltet, dass die Eltern sich durchaus bewusst sind, was in den Familien an lernfördernden Aktivitäten stattzufinden hat.

Möglich ist weiterhin, dass der erwartete Bildungserfolg ausblieb, obwohl die familiären Bemühungen im angegebenen Maße stattfanden; somit geht der Misserfolg auf ein anderes - nicht abgefragtes - Merkmal zurück oder der Einfluss der schulischen und unterrichtlichen Bedingungen schwächt die positive Wirkung der fördernden Eingangsbedingungen ab oder

⁶⁹⁵ Als wichtiger Prädiktor für die Lese-Rechtschreibkompetenzen wird die Buchstabenkenntnis im Vorschulalter angesehen; entscheidend ist hierbei aber nicht, ob das Kind die unterschiedlichen Buchstaben kennt und zu unterscheiden weiß, vielmehr ist wichtig, dass es dem Kind bewusst ist, dass Buchstaben in der Schriftsprache einen Laut präsentieren. Das Kind soll den Zusammenhang zwischen der gesprochenen Sprache und der Schriftsprache erkennen. Dies ist aber nicht Grundvoraussetzung, denn auch Kinder ohne schriftsprachliche Vorkenntnisse sind durchaus in der Lage in der ersten Klasse gute Leseleistungen zu erbringen (Bos, Lankes, Schwippert, Valtin, Voss, Badel & Plaßmeier, 2003:130). Die Aneignung des Schriftspracherwerbs kann bei Kindern mit Migrationshintergrund nur dann erfolgen, wenn das Kind bereits sprachliche Strukturen und Kompetenzen aufgebaut hat (Becker, 2012:113).

hebt diesen sogar auf. Aus der Untersuchung geht hervor, dass ein großer Teil der Eltern mit Migrationshintergrund zeitliche und finanzielle Mittel aufbringt, um ihr Kind in schulischen Belangen zu unterstützen und die Bildungsaspiration umzusetzen.⁶⁹⁶

3.4.2. Leistungen der Schule und der Lehrkräfte

Trotz der Größe der Gruppe von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache an der Schülerschaft, der anhaltender Bestätigung der Bildungsdisparitäten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund und Anregungen⁶⁹⁷ zum schulischen Umgang mit Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache, haben sich die Schulen größtenteils noch nicht konzeptionell mit den besonderen Unterrichtsbedürfnissen dieser Schülergruppe auseinandergesetzt. Dies hat zur Folge, dass die Lehrerkollegien auf eine angemessene Unterrichtung unzureichend fachlich vorbereitet sind. Die Unterrichtsbedingungen entsprechen weiterhin größtenteils den Bedürfnissen einer monolingualen Schülerschaft;⁶⁹⁸ Förderkonzepte mit der Berücksichtigung zwei- oder mehrsprachiger Kinder und Jugendlichen werden vom Schulministerium begrüßt, aber nicht als Standard vorgegeben. Die Lehrerbildung ist noch nicht entsprechend der Förderbedarfe dieser Schülergruppe verändert worden. Die Entwicklung eines schuleigenen Förderkonzeptes mit besonderer Berücksichtigung der zwei- und mehrsprachigen Schülergruppe geht mit einer fachlichen Auseinandersetzung – zumindest auf Steuergruppenebene⁶⁹⁹ – einher. Zudem stellt die Festschreibung im schuleigenen Förderkonzept eine Richtlinie für das gesamte Kollegium dar und garantiert den Eltern, dass dem Zweitspracherwerb Deutsch des Kindes Rechnung getragen wird.

In der Untersuchung wurde ersichtlich, dass Lehrkräfte die Entstehung von sprachlichen Schwächen bei Kindern mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache fast ausschließlich an Schüler- und Familienmerkmale festmachten; unterrichtliche oder schulische Ursachen wurden weitgehend ausgeschlossen. Diese Überzeugung steht Veränderungen zur Anpassung und Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache im Wege; diese Schülergruppe wird insbesondere mit wachsendem Anteil an der Gesamtschülerschaft vielmehr als Belastung empfunden. Der sprachliche Rückstand wird durchaus von den Lehrkräften mit Fördermaßnahmen zu beseitigen versucht; ge-

⁶⁹⁶ Migrationsfamilien hegen den Wunsch die Lage der Familie durch Bildung zu verbessern (Boos-Nünning, 2013).

⁶⁹⁷ Zum Beispiel in Form von QuisS – Qualität an sprachheterogenen Schulen – der Bezirksregierung Köln.

⁶⁹⁸ Die bilingualen Schulen und Schulen mit dem Koala-Konzept bilden hier eine Ausnahme.

⁶⁹⁹ Steuergruppen auf Schulebene bilden ein Strukturelement zur Übernahme von Eigenverantwortung in der Schulentwicklung und dient der schulinternen Kommunikation, Koordination und Kooperation. Die Steuergruppe erarbeitet Informationen und bereitet Entscheidungen vor, die in der Lehrerkonferenz diskutiert und entschieden werden.

lingt dies nicht im ausreichenden Maße werden die sprachlichen Leistungen – entsprechend der eingeschränkten Möglichkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund – milde benotet; begünstigt wird diese milde Benotung durch angemessenes Lern- und Leistungsverhalten des betreffenden Kindes.

Die Fördermaßnahmen, die an den Schulen stattfanden, waren nicht mit den ermittelten sprachlichen Schwächen der Schülerinnen und Schüler kompatibel. Die Lehrkräfte waren jedoch imstande, die Fehlertypologie im Einklang mit den Testergebnissen zu benennen. Dies verdeutlicht, dass die Lehrpersonen intuitiv die Stärken und Schwächen der Kinder einschätzen können; diese diagnostischen Fertigkeiten kamen den Fördermaßnahmen jedoch nicht zugute. Dieser Widerspruch zwischen vorhandenem Wissen und unangemessenen Übungen kann darauf zurückgehen, dass die Lehrkräfte für die Auswahl der Förderübungen keine diagnostischen Kriterien heranziehen, sondern unspezifisch fördern und die Vielfalt der Fördermaterialien reichlich aber unsystematisch nutzen. Anders als bei der Unterrichtsvorbereitung, die an Lehrwerken, Werkstätten zu klassengemäßen Wochenthemen oder Lese-Rechtschreibmethoden⁷⁰⁰ orientiert ist, stellt die Fördermaßnahme eine Herausforderung dar. Sie basiert auf Lernstandserhebung, folgt individuellen Förderplänen, ist in kleine Lernschritte unterteilt und wird von der Lernprogression des zu fördernden Kindes gesteuert. Bei mehreren zu fördernden Kindern bedeutet eine auf die oben genannten Kriterien basierende Maßnahme eine zusätzliche zeitliche Belastung für die Lernperson, weil für jedes Förderkind individuell geplant und vorbereitet werden muss. Im Schulalltag werden Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in Kleingruppen bis zu sechs Kindern gefördert. Dies kann zur Folge haben, dass die Lehrkraft die zeitaufwendige Förderarbeit zugunsten einer generellen Förderung aufgibt, die für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache geeignet ist. Die Förderung erfolgt nach dem Gießkannenprinzip. Anstatt individuelle Förderarbeit zu leisten, findet ein Förderprinzip statt, bei dem Übungen ausgewählt werden, die alle Förderkinder berücksichtigen und diese werden in der Gruppe nacheinander abgearbeitet. Mehrarbeit durch Innendifferenzierung fällt weg – die Effektivität für das einzelne Förderkind sinkt.

Kinder mit einem Förderbedarf im sprachlichen Bereich, die sich im Unterricht angemessen verhalten und schulisches Bemühen zeigen, erhielten zumindest ausreichende Noten. Die Lehrkräfte wichen in diesem Fall von den Bildungsstandards ab. Das Problem der mangelnden basalen sprachlichen Fertigkeiten löst sich für die Lehrkraft spätestens in dem Moment, in

⁷⁰⁰ Beispielsweise Sommer-Stumpenhorst-Materialien.

dem das Kind die Grundschule verlässt und es wird auf die weiterführende Schule verlagert. Die milde Benotung und die Dokumentation ausreichender Lese-Rechtschreibfertigkeiten befreit die betreffende Lehrperson von der Notwendigkeit unterrichtlicher Veränderung und eine kritischen Betrachtung der eigenen Arbeit vorzunehmen. Die Zeugnisnoten dokumentieren nicht nur die erworbenen Lese-Rechtschreibfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, sondern geben zudem ein Bild davon, wie erfolgreich die Lehrperson gearbeitet hat. Die Lehrperson muss sich nicht damit auseinandersetzen - bei einem hohen Anteil an Kindern mit Zweitspracherwerb Deutsch - dass ihr Unterricht nicht dazu geführt hat, die Schülerinnen und Schüler an die Mindeststandards im Bereich Lesen und Schreiben heranzuführen.

Da die Eltern – durch die Leistungsbeurteilung der Lehrkräfte – von zumindest ausreichenden Lese-Rechtschreibfertigkeiten ausgingen, übten sie keinen Druck auf die Lehrkräfte oder das Kind aus. Müttern und Vätern, die bemüht waren, ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen und eventuell Lernprobleme häuslich und zusätzlich außerschulisch zu kompensieren, wurde auf diese Art die Gelegenheit genommen, tätig zu werden. Die milde Benotung der Lese-Rechtschreibfertigkeiten kann zudem bei dem betreffenden Kind bewirken, dass dieses sich nicht bemüht sieht, die eigenen Lese-Rechtschreibfertigkeiten zu verbessern – die Lernmotivation des Kindes kann reduziert werden. Das Kind gibt sich mit den eher mangelhaften sprachlichen Fertigkeiten zufrieden und strebt nicht danach, die eigenen Leistungen zu verbessern. Das Selbstbild des Kindes kann sich dahingehend verändern, dass es die häufig vertretene Auffassung der Lehrkräfte annimmt, dass an ein Kind mit nichtdeutscher Herkunftssprache nicht so hohe Erwartungen gestellt werden kann wie an ein monolingual deutschsprachiges Kind. Dieser Umgang der Lehrpersonen kann den Bildungserfolg des Kindes negativ beeinflussen, da das Kind aufgrund veränderter Bewertungsmaßstäbe demotiviert wird. Es fühlt sich ungerecht behandelt und wird sich nicht mehr anstrengen, da es nicht gerecht entlohnt wird (Mansel & Spaiser, 2010: 216). Die Demotivierung des Kindes wird zudem dadurch voran getrieben, dass sich Lehrpersonen leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern gegenüber anders verhalten als gegenüber leistungsstarken Kindern und Jugendlichen. Während sich die Lehrperson zwar häufiger schwächeren Schülerinnen und Schülern zuwendet, reagiert die Lehrkraft auf leistungsstärkere Kinder und Jugendliche verstärkt mit Lob und unterstützt diese die richtige Lösung zu finden (Mansel, 2007: 110).

3.5. Die Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Selektivität der Stichprobe

Für diese Untersuchung liegen lediglich 54 vollständige Datensätze vor. Ein großer Teil an ursprünglich geplanten Familien- und Lehreruntersuchungen konnte – wie im Kapitel 2.4.2. beschrieben - nicht durchgeführt werden.

Für die Gruppe der Eltern, die sich zu einer Mitwirkung an der Untersuchung bereit erklärt haben, lässt sich vermuten, dass es sich um eine spezifische Auswahl handelt. Eltern, die ihre Teilnahmezusage zurückgenommen haben, handeln so aus Sorge um eine negative Wirkung aufgrund ihres Engagements zu Ungunsten des Kindes, insbesondere am Übergang zur weiterführenden Schule. Dies könnte auf eine hohe Bildungsaspiration hinweisen. Dabei liegt nahe, dass diese Mütter und Väter weniger Vertrauen in die Schule und in die Lehrkräfte setzen. Anzunehmen ist zudem, dass diese Elterngruppe eher Diskriminierungen oder Benachteiligungen befürchtet und weniger darauf vertraut, dass die Übergangsentscheidung, die von der Schule erteilt wird, ausschließlich nach Leistungskriterien gefällt wird.

Die Verweigerungsgründe der Lehrkräfte, die mit fehlender Wahrnehmung von Leserechtschreibschwächen bei den Schülerinnen und Schülern mit türkischer Herkunftssprache sowie mangelnder Erreichbarkeit der Eltern dieser Schülergruppe erklärt wurden, könnten ebenfalls zu Verzerrungen geführt haben.

Wie vorne beschrieben war nach Aussage der Lehrkräfte der untersuchten Kinder kein Kind mit türkischer Herkunftssprache in der Klasse zu finden, für das ein Förderbedarf im sprachlichen Bereich festgestellt wurde. Das bedeutet, dass die Lehrkraft für alle Kinder der Klasse die sprachlichen Bildungsstandards erfüllt sah. Eine solche Sichtweise setzt entweder voraus, dass eventuell früher vorhandene sprachliche Rückstände in diesen Klassen durch sprachliche Förderung völlig ausgeglichen wurden. Dem stehen die in der Untersuchung gewonnenen Ergebnisse entgegen, die belegen, dass Fördermaßnahmen nicht bei allen Kindern zu ausreichenden sprachlichen Leistungen geführt haben. Oder aber, die fehlende Wahrnehmung von Förderbedarfen von Kindern türkischer Herkunftssprache im Klassenverband könnte darauf zurückzuführen sein, dass ein vorhandener sprachlicher Förderbedarf einzelner Kinder in der Klasse nicht erkannt wurde. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass einige Lehrkräfte die sprachlichen Standards für einige Kinder niedriger ansetzen. Dadurch ließe sich auch die festgestellte milde Benotung erklären.

Da eher „schwer erreichbare“ Eltern seltener an der Untersuchung teilgenommen haben, sind die Ergebnisse im Hinblick auf die Kooperation von Elternhaus und Schule tendenziell zu

positiv. Die mangelnde Erreichbarkeit könnte nämlich als Anhaltspunkt für unzureichende Kooperation von Schule und Elternhaus angesehen werden. Gemäß dieser Annahme liegt nahe, dass sich diese Lehrkräfte und Eltern nicht ausreichend über die Fördermöglichkeiten des Kindes austauschen; dies könnte sich auf die Bildungsbeteiligung des Kindes negativ auswirken haben.

Es ist zudem anzunehmen, dass die Auswahl der Lehrkräfte positiv verzerrt ist, weil engagierte Lehrkräfte sich häufiger Zeit für die Teilnahme an der mit nicht unerheblichem Aufwand verbundenen Befragung genommen haben. Das stärkere Engagement der befragten Lehrkräfte könnte darauf zurückzuführen sein, dass diese Gruppe von Lehrpersonen dem Zweitspracherwerb der Kinder türkischer Herkunftssprache im Schulalltag größere Bedeutung beimisst, als die Gruppe von Lehrkräften, die sich für die Befragung nicht zur Verfügung stellte. Das wiederum könnte zur Folge haben, dass sich bei dieser Gruppe von Lehrkräften eine engagiertere Einstellung gegenüber der einbezogenen Schülergruppe entwickelt hat, was sich wiederum in einem sprach- und kultursensibleren Umgang mit den Kindern türkischer Herkunftssprache und ihren Lese-Rechtschreibproblemen niedergeschlagen haben könnte. Eine höhere Beteiligung weniger engagierte Lehrkräfte an der Untersuchung, die der türkischen Schülergruppe und ihrer besonderen sprachlichen Lernsituation eventuell weniger Bedeutung beimessen, könnte zur Folge gehabt haben, dass das Ergebnis der „milden Benotung“ der sprachlichen Leistungen bei Kindern türkischer Herkunftssprache schwächer ausgefallen wäre. Es ist anzunehmen, dass Lehrkräfte, die dem Zweitspracherwerb der untersuchten Schülergruppe weniger Bedeutung beimessen, eher gleiche Bewertungs- und Leistungsstandards bei Kindern mit deutscher und türkischer Herkunftssprache anlegen werden. Diese Annahme beruht darauf, dass diese Lehrkräfte davon ausgehen, dass alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunftssprache sprachliche Fertigkeiten entwickeln müssten, um gemäß den sprachlichen Bildungsstandards Lesen und Schreiben lernen zu können.

Es ist auch möglich, dass das Engagement der Lehrkräfte, die an der Untersuchung teilnahmen, eine positive Einstellung zu der Zusammenarbeit mit Eltern allgemein oder aber mit Eltern mit Migrationshintergrund insbesondere nach sich zieht. Bei diesen Lehrkräften ist von einem überdurchschnittlich großen Interesse an Elternarbeit auszugehen. Beide Überlegungen lassen es als plausibel erscheinen, dass die befragten Lehrkräfte eine im Hinblick auf den untersuchten Bereich positive Auswahl darstellen oder - wie oben formuliert wird -, dass die Stichprobe der Lehrkräfte positiv verzerrt ist.

Als letztes muss berücksichtigt werden, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht an der Studie teilnahmen. Es ist zu vermuten, dass bei Einbeziehung der Eltern dieser Schülergruppe die Ergebnisse hinsichtlich der Einstellung von Eltern mit Migrationshintergrund zur Schule und zu den Lehrkräften eher negativer ausgefallen wären. Zu erwarten ist außerdem, dass Eltern, deren Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugesprochen bekommen hat, für ihr Kind keine so hohe Bildungsaspiration hegen, da der Schulbesuch dieser Schülergruppe meist nicht mit einem höheren Schulabschluss endet.

Insgesamt wird demnach aufgrund der Verweigerungen ein Bild gezeichnet, das tendenziell zu positiv ist und das nicht auf die Kinder, Eltern und Lehrkräfte der Untersuchungsgruppe insgesamt übertragen werden kann.

3.6. Pädagogische und bildungspolitische Konsequenzen

In dieser Untersuchung wurde aufgezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund Gefahr laufen, die Grundschule mit mangelnden basalen Lese-Rechtschreibfertigkeiten zu verlassen. Trotz vorhandener Schwächen im Bereich Lesen und Rechtschreiben hielten die Eltern an einer **hohen Bildungsaspiration** fest und waren weiterhin bemüht, ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen. Bemühungen der Eltern - bereits im Vorschulalter ausreichenden Kontakt zur Schriftsprachlichkeit herzustellen, den Kindern eine lernfördernde Umgebung zuteilwerden zu lassen und diese auf den Schuleintritt vorzubereiten - gelangen jedoch nicht im erwarteten Umfang.

Da insbesondere Familien mit türkischem Migrationshintergrund über verschiedene Vereine und Organisationen gut vernetzt sind,⁷⁰¹ besteht die Möglichkeit - diese Organisationen nutzend - bereits vor Eintritt in den Kindergarten oder die Schule stärker unterstützend einzuwirken. Die Eltern mit Migrationshintergrund sollen hinsichtlich folgender Punkte beraten werden:

Förderung einer Lesekultur in den Familie, Präsenz von Büchern sowie Einbindung von Schriftlichkeit in den Alltag, Umgang mit Mehrsprachigkeit und Schaffung eines lernfördernden Familienklimas. Alle Angebote müssen niederschwellig, praxisbezogen, zeitlich umfänglich und in verschiedenen Herkunftssprachen angeboten werden. Familien mit Migrationshintergrund sollen zudem stärker in Sprachförderprogramme für Kinder unter drei/über drei Jahren eingebunden werden. Zur Erhöhung der positiven Wirkung der Bildungsaspiration von

⁷⁰¹ Migrantenorganisationen werden im Bereich der Bildung aktiv, um die Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im schulischen Bereich zu verbessern (Boos-Nünning, 2011: 204).

Eltern mit Migrationshintergrund ist der Ausbau von Projekten wie „Stadtteilmütter“ und Aufbau von „Bildungslotsen im Vorschulbereich“ sinnvoll. „Stadtteilmütter“, die meist eine eigene Migrationsgeschichte aufweisen und zwei- oder mehrsprachig sind, finden erwartungsgemäß schnellen Zugang zu den Familien.

Über Stadtteilmütter und Bildungslotsen können die Familien noch stärker zu **Mitarbeit in den Schulen** gewonnen werden. Sie können aufgeklärt und angeleitet werden, welche Unterstützungsmöglichkeiten im schulischen Lernprozess gegeben sind. Die Familien können über diese Personen dazu angeregt werden, die Hausaufgaben der Kinder zu begleiten, für Tests und Klassenarbeiten zu üben, aber ebenfalls zum Aufbau einer Allgemeinbildung beizutragen, die die Kinder im Schulalltag zum Bildungserfolg benötigen.

Hinsichtlich der **Förderung der Mehrsprachigkeit** sollen die Familien aufgeklärt werden, welche Vermittlungsmethoden⁷⁰² geeignet sind. Vermieden werden soll, dass Familienangehörige, die im Deutschen nicht ausreichend sprachkompetent sind, mit ihren Kindern Deutsch sprechen. Über Hürden der mehrsprachigen Erziehung⁷⁰³ sollen die Familien aufgeklärt werden, um zu verhindern, dass sie das Erziehungsziel Mehrsprachigkeit wieder verwerfen. Die Unterstützung der Familie auf dem Weg zur mehrsprachigen Erziehung soll über Migrantenselbstorganisationen verlaufen, um einerseits vorzubeugen, dass die Familien sich bevormundet fühlen und andererseits um ihnen in mehrsprachigen Menschen gleicher Herkunft ein Vorbild aufzuzeigen.

Die Familien sollten bei der **Vermittlung der Herkunftssprache** Unterstützung erhalten. Da ein Teil der Eltern die eigene Herkunftssprache nicht mehr sicher beherrscht und diese oft primär mündlich praktiziert wird, sollen die Familien in der Entwicklung schriftsprachlicher Herkunftssprachenkompetenzen unterstützt werden. Migrantenselbstorganisationen sollen diesbezüglich gefördert werden, Lesungen abzuhalten, Theaterstücke aufzuführen, herkunftssprachliche Bibliotheken einzurichten, herkunftssprachliche Sprachförderung für Kinder anzubieten. Die gesellschaftliche Aufwertung der Herkunftssprache – auch für wirtschaftlich minder wichtig eingestufte Sprachen – ist hierfür unumgänglich.

⁷⁰² Als Erziehungsmethoden sollten „one person one language“ und „Familien- und Umgebungssprache“ als Modelle vorgestellt werden.

⁷⁰³ Kind verweigert die Herkunftssprache; Umgebung signalisiert Unbehagen bei Sprechen der Herkunftssprache; der Partner, der die Herkunftssprache nicht spricht, fühlt sich ausgeschlossen; Kind mischt Sprachen.

Ausgehend von dem Gedanken, dass **Unterschiede in den Rechtschreib-** (Schneider, 2002: 146) **und in den Lesekompetenzen** (Brügelmann, 2003b: 12) früh entstehen und stabil bleiben, ist ein für Schulen verbindliches Screening der Lese-Rechtschreibfertigkeiten am Ende jedes Schuljahres zu empfehlen; bei Kindern, die dem sprachlichen Standard nicht entsprechen, müssen obligatorisch Fördermaßnahmen erfolgen, die förderdiagnostisch basiert und auf Lernprogression hin geprüft werden. Effektive Fördermaßnahmen müssen individuell auf das Kind zugeschnitten werden.

Bei den getesteten Kindern dominierten einerseits „basale Lese-Rechtschreibfehler“ und andererseits „akustisch bedingte Fehler“. Zusätzliche Fördermaßnahmen, die dazu dienen sollen, den Schülerinnen und Schülern, die Schwächen im Schriftspracherwerb aufgebaut haben, einen Anschluss an ihre Lerngruppe und den Erwerb von tragfähigen Lese-Rechtschreibkompetenzen für den Übergang in die weiterführende Schule zu ermöglichen, bedürfen einer genauen Planung, da sie meist nur zeitlich eng begrenzt angeboten werden können. Da basale Lese-Rechtschreibschwierigkeiten am Ende der Grundschulzeit Frustrationen der Schülerinnen und Schüler mit sich bringen, da sich die Betroffenen meist über den eigenen Leistungsabstand zur Lerngruppe bewusst sind, muss die Planung der Fördereinheit einer angemessenen Lernprogression und der Vermeidung von Überforderung gerecht werden. Erfolgserlebnisse zum Aufbau von Lernfreude müssen garantiert werden.

Eine **Einbeziehung des zu fördernden Kindes** in die Lernzielplanung und deren Transparenz **dem Elternhaus** gegenüber wirken erfolgserhöhend. Die Beteiligung der Familie durch angemessene Übungen trägt zum Erfolg bei, zumal sich gezeigt hat, dass die meisten Eltern bemüht sind, ihr Kind in schulischen Belangen zu unterstützen. Nach Erreichen der gesetzten Ziele soll ein Feedback an das Kind und seine Eltern erfolgen. Bei fehlendem Erfolg der Fördermaßnahme sollen unbedingt der methodische und didaktische Aufbau der Fördermaßnahme sowie die eingesetzten Fördermaterialien überdacht werden. Eine individuelle Förderplanung muss zudem regelmäßig überarbeitet und die Lernstandserhebung in regelmäßigen Abständen wiederholt werden. Die Interessen des Kindes müssen unbedingt beachtet werden. Die Bewusstmachung **besonderer Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Zweitspracherwerb Deutsch** muss initiiert werden, damit sich in Kollegien darauf verständigt wird, wie man den speziellen Bedürfnissen des Schülerkreises mit nichtdeutscher Herkunftssprache gerecht werden kann. Dies soll sich in der Lehrmittelbeschaffung, in der Fortbildungsgestaltung und im Erfahrungsaustausch innerhalb der Schule aber auch der Schulen untereinander auswirken.

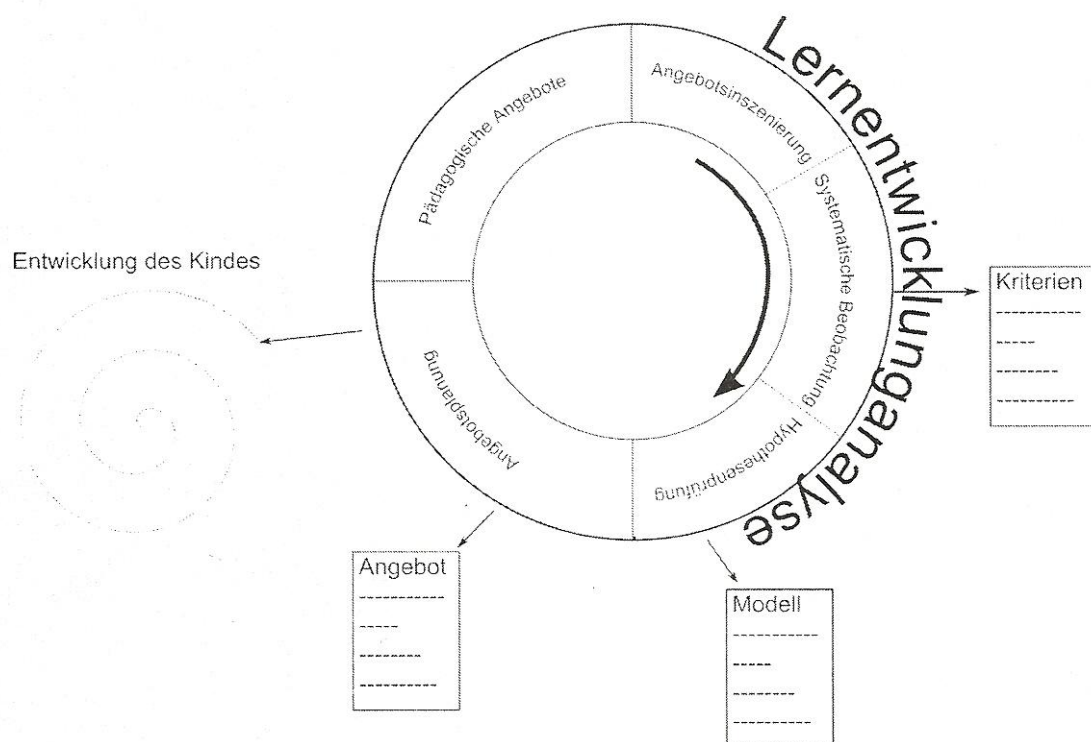
Der Entwicklung von **langfristigen Leistungsrückständen** kann so zeitnah entgegen gearbeitet und das Verbleiben ohne zusätzliche oder unzureichende Fördermaßnahmen verhindert werden. Ein verbindliches Screening soll wie Vergleichsarbeiten für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von einem eventuellen Migrationshintergrund eingeführt⁷⁰⁴ und zentral erfasst werden. Insbesondere Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Schulen, in denen verstärkt Schülerinnen und Schüler schlechtere sprachliche Leistungen⁷⁰⁵ in der Unterrichtssprache erbringen, sollen durchgängige Fortbildungen zur Professionalisierung erhalten. Diese Fortbildungen sollen einen hohen Praxisbezug haben und die Lehrkräfte in die Lage versetzen, den Sprachförderbedarf der Kinder zu erkennen, angemessene Lernziele zu formulieren und adäquate Fördermaßnahmen zu initiieren sowie die Lernprogression der einzelnen Schülerinnen und Schüler dokumentieren und eventuell notwendige Veränderung im Förderprozess einleiten zu können.

Die **Diagnosefertigkeit der Lehrkräfte** muss verbessert werden. Die Einführung von Beobachtungsbögen zur obligatorischen Dokumentation des sprachlichen Lernfortschritts gekoppelt an angemessene Übungsaufgaben kann unangemessene Fördermaßnahmen verhindern helfen. Eine Pionierrolle im deutschsprachigen Raum wird der „individuellen Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang“ zugesprochen, die von Geiling, Liebers und Prengel (2011) herausgegeben wurde. In Anlehnung an das Verfahren „Assessment for Learning“ dient die ILEA T nicht der Selektion, sondern der Erhebung von Informationen als Grundlage von pädagogischem Handeln. Das Verfahren zielt auf die Verbesserung von pädagogischen Angeboten ab. Von heterogenen Schülergruppen ausgehend wird durch Beobachtung und Analyse für jedes Kind ein aktueller Entwicklungsstand ermittelt, der in individuelle Curricula, Bildungs- und Lehrpläne, didaktische Entwürfe sowie Material- und Handlungsangebote mündet. Unterricht verläuft gemäß diesem Verfahren zwischen Beobachtung, Hypothesenbildung und pädagogischen Angeboten. Die Analyse der kindlichen Kompetenzbereiche und die Abstimmung der pädagogischen Angebote bilden das Kernstück des Bildungs- und Entwicklungsprozesses. Pädagogische Angebote sind gemäß diesem Ansatz immer nach Interessen des Kindes auszurichten; zudem sind sie einerseits den Kind-Umwelt-Bedingungen und andererseits den Spezifika der Bildungsaufträge der Schule anzupassen.

⁷⁰⁴ Das Screening aller Kinder ist sinnvoll, da ein sprachlicher Förderbedarf nicht nur bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auftreten kann.

⁷⁰⁵ Sprachliche Probleme treten bei monolingualen Kindern aufgrund sozioökonomisch benachteiligter Verhältnisse und Bildungsferne der Familie auf.

Schaubild zum Kreislauf zwischen Beobachtung, Hypothesenbildung und pädagogischen Angeboten (Geiling, Liebers, Prenzel, 2011: 14)



Über den Bildungsserver Berlin Brandenburg stehen individuelle Lernstandsanalysen für die Klassen 1-6 zur Verfügung, die genaue Förderempfehlungen beinhalten. Diese Analysehilfen könnten durch Beobachtungsbögen zum Zweitspracherwerb (Schäfer & Jeuk, 2007; Knapp, 2001; Grießhaber, 2006) ergänzt werden.

Da Schulen, die von einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden, **zusätzliche Integrationsstellen** beantragen können, können diese zusätzlichen Stundenkontingente zur gezielten sprachlichen Förderung genutzt. Der Antrag zusätzlicher Stellen ist gemäß Erlass an spezielle Förderkonzepte gebunden. Die zugewiesenen Stellen dienen laut Angaben des Ministeriums NRW der Initiierung und Stabilisierung von interkulturellen Schulentwicklungsprozessen und im Einzelnen der Umsetzung einer durchgängigen Sprachförderung. Zusätzliche Integrationsstellen müssen speziell mit Lehrkräften besetzt werden, die über Kompetenzen der pädagogischen Diagnostik im Zweitspracherwerb und Erfahrungen in der Förderung von Kindern mit unvollendetem Zweitspracherwerb verfügen. Bei der Auswahl der Lehrkräfte soll zudem auf eigenen Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit der ausgewählten Personen achtgegeben werden. Zwischen den einzelnen Schulen kann über diese Integrationsstellen ein Netzwerk zur Weiterentwicklung und Evaluation von sprachlichen

Förderkonzepten geschaffen werden. Zudem kann über einen „festen Kreis“ von fördererfahrenen Lehrerinnen und Lehrern eine Flexibilität erreicht werden, die je nach den momentanen Bedarfssituationen den Schulen als „Experten“ zur Verfügung stehen.

Die Bildungsbeteiligung der getesteten Kinder betrachtend wurde festgestellt, dass nicht nur die messbaren Lese-Rechtschreibkompetenzen, sondern auch die **Einstellungen der befragten Lehrkräfte** einen Einfluss auf Zeugnisnoten, Übergangsempfehlungen, Verbleib an der Grundschule, Zuschreibung einer Förderbedürftigkeit sowie Bewertung der Schulleistungen im Vergleich zu Klassenkameradinnen und Kameraden ausüben. Die Einstellung der Lehrkräfte, Kinder mit Migrationshintergrund entstammen eher **bildungsfernen Familien**, in denen nicht vorgelesen werde und keine lernfördernden Spiele zur Verfügung ständen, zeigt einen negativen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung der getesteten Kinder. An vielen Schulen besteht noch Aufklärungsbedarf, dass Familien mit Migrationshintergrund eine „heterogene Gruppe“ bilden. Die „interkulturelle“ Öffnung der Schulen muss vorangetrieben werden. Die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen wirkt den „unangemessenen“ Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Familien mit Migrationshintergrund entgegen.

Abschließend soll betont werden, dass der Umgang der Schule mit Kindern mit Migrationshintergrund und dem hiermit verbundenen Zweitspracherwerb Deutsch eine beachtliche Menge von **Projekten** - „Qualität in sprachheterogenen Schulen - QuisS“ oder „die künstlerische Vermittlung der deutschen Sprache“ an der Anna-Lindh-Schule in Berlin-Wedding, um nur zwei zu nennen - ins Leben gerufen hat, deren Ergebnisse viele Anregungen für die Unterrichtung von Kindern mit Zweitspracherwerb bietet. Praxisnahe Anregungen zur Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht sind unter DEMEK⁷⁰⁶ bei Belke oder Lüth zu finden; das Prinzip „Scaffolding“ kann zur Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenzen im Unterricht eingesetzt werden; Lernstandserhebungen in Deutsch, Türkisch und Russisch am Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich können mit dem „Sturz ins Tulpenbeet“ von FörMig zeitökonomisch durchgeführt werden, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Um die Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und insbesondere mit Zweitspracherwerb Deutsch nachhaltig zu sichern, müssen diese Anregungen jedoch in den Schulalltag einfließen. Längerfristig wird dies durch veränderte Ausbildungsverordnungen im Lehramtsstudium erreicht werden können, die den Aspekt des Zweitspracherwerbs stärker

⁷⁰⁶ Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen in der Grundschule; Kompetenzzentrum Sprachförderung online unter <http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/index.php?id=205>.

berücksichtigten müssen.⁷⁰⁷ Um kurzfristig Veränderungen herbeirufen zu können, ist der Aufbau von Beratungsstellen notwendig, die ähnlich wie der „Schulpsychologische Dienst“ unterstützend aufgesucht werden können. Eine Ausweitung des Angebotes an Fortbildungen zur sprachlichen Förderung und zum Umgang mit Kindern mit Zweitspracherwerb muss unbedingt erfolgen.

⁷⁰⁷ Eine Übersicht wurde von der Stiftung Mercator unter „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009. Online verfügbar unter http://www.stiftung-mercator.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ_in_der_Lehrerbildung_Juli_2010.pdf herausgegeben.

4. Literatur

- Ahrenholz, B. (2010). Erstsprache - Zweitsprache – Fremdsprache. In Ulrich, W. (Hrsg.), Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Deutsch als Fremdsprache. Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.) Baltmannsweiler. S. 3-16.
- Allemann-Ghionda, C. (2008). Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf. In Allemann-Ghionda, C. & Pfeiffer, S. (Hrsg.), Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin. S. 23-44.
- Apeltauer, E. (2010). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In Ulrich, W. (Hrsg.), Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Deutsch als Fremdsprache. Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.) Baltmannsweiler. S.239-252.
- Artelt, C., Mc Elvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, Ch., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2007). Förderung der Lesekompetenz. Expertise. Bonn, Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengeschützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld. http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf Zugriffsdatum 14.03.2014.
- Bainski, Ch. (2008). Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. In Röhner, C. (Hrsg.), Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. München. S. 25-39.
- BASS (1991). Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und des Recht-schreibens (LRS). RdErl. d. Kultusministeriums v. 19.7.1991 (GABl. NW.I S. 174). <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Erlasse/LRS-Erlass.pdf> Zugriffsdatum 07.02.2013.
- BASS (2004). Konzept für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; Verwendung der Stellen für Integrationshilfen. RdErl. D. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 19.7.2004 – 321-6 08.06-11318. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/integrationsstellen/docs/Erlass.pdf> Zugriffsdatum 10.02.2013.
- BASS (2012a). Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule. (Ausbildungsverordnung Grundschule – AO-GS). Vom 23. März 2005 zuletzt geändert durch die Verordnung vom 17. Februar 2012. (SGV.NRW.223) <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/egs/6181.pdf> Zugriffsdatum: 07.02.2013.
- BASS (2012b). Zentrale Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten). Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 20.12.2006. Stand 25.2.2012. BASS 12-32 Nr. 4. http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_2012/Erlass_Zentrale_Lernstandserhebungen_Stand_25.2.2012.pdf Zugriffsdatum 15.03.2013.
- BASS (2013). Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke. (Ausbildungs-ordnung gemäß § 52 SchulG-AO-SF). (Ausbildungsverordnung sonderpädagogischer Förderung). Vom 29. April 2005 zuletzt geän-dert durch Verordnung vom 2. November 2012. http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_SF.pdf Zugriffsda-tum: 20.04.2013.
- Baur, R. S. & Scholten-Akoun, D. (2010). Deutsch als Zweitsprache: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Einleitung und Zu-sammenfassung. In Bauer, R. S. & Scholten-Akoun, D. (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung. Bedarf – Umset-zung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009. Essen. S. 18-35. http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrerausbildung_juli_2010.pdf Zugriffsda-tum 08.02.2013.
- Becker, T. (2012). Der Zusammenhang sprachlicher und orthographischer Fähigkeiten bei deutsch-türkischen Grundschulern. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. In Ahrenholz, B. & Knapp, W. (Hrsg.), Sprachstand erheben-Spracherwerb erfors-schen. Stuttgart. S.113-130.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.), (2008). Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsun-gleichheit, Wiesbaden.
- Belke, G. (2008). Poesie und Grammatik. Sprachförderung in mehrsprachigen Lerngruppen. In Röhner, C. (Hrsg.), Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. München. S. 213-229.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Hrsg.), (2009). Ungenutzte Potentiale. Zur Lage der Integration in Deutschland. http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf. Zugriffsdatum 17.11.2012
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), (2009). Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwie-derholungen. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29361_29362_2.pdf Zugriffsdatum 31.07.2013.
- Berthold, B. (2008). Einschulungsregelungen und flexible Eingangsphase. Recherche für den Nationalen Bildungsbericht 2008 im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts Stand: Februar 2008. http://www.dji.de/bibs/01_natBild_Expertise_Berthold.pdf Zugriffsda-tum 06.08.2011
- Boos-Nünning, U. (2005). Zuhause in zwei Sprachen. Sprachkompetenzen von Mädchen mit Migrationshintergrund. In Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., Kuhs, K., Neumann, U., Wittek, F. (Hrsg.), Migration und sprachliche Bildung. München/Berlin. S. 111-127.

- Boos-Nünning, U. (2011). Die Bildungsarbeit von Migrantenorganisationen – dargestellt unter besonderer Berücksichtigung der Aktivitäten der Gülen-Bewegung. In Boos-Nünning, U., Bultmann, Ch. & Ucar, B. (Hrsg.), Die Gülen-Bewegung – zwischen Predigt und Praxis. Münster. S. 191-215.
- Boos-Nünning, U. (2013). Aufstieg durch Bildung? Bildungsansprüche und deren Realisierung, Migrationsfamilien und einheimische Familien im Vergleich. In Boos-Nünning, U. & Stein, M. (Hrsg.), Familie als Ort der Erziehung, Bildung und Sozialisation. Münster. S. 217-245.
- Bos, W., Bremerich-Vos, A., Tarelli, I. & Valtin, R. (2012). Das Konzept der Lesekompetenz in IGLU 2011. In Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.), IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland und im internationalen Vergleich. Münster. S. 69-90.
- Bos, W., Hornberg, S. (Hrsg.), (2008). IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen und nationalen Vergleich. Zusammenfassung. http://iglu-www.ifs-dortmund.de/assets/files/iglu06_band2_pressemappe_farbig.pdf. Zugriffsdatum 13.10.2012
- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plaßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschulinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In Bos, W. & Lankes, E.-M. & Prenzel, M. & Schwippert, K. & Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.), (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster. S. 69-142.
- Bos, W., Pietsch, M. & Stubbe, T. (2006). Regionale, nationale und internationale Einordnung der Lesekompetenz und weiterer Schulleistungsergebnisse Hamburger Kinder am Ende der Grundschulzeit. In Bos, W. & Pietsch, M. (Hrsg.), KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Münster. S. 57-86.
- Bos, W., Valtin, R., Hornberg S., Buddeberg, I., Goy, M. & Voss, A. (2007). Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In IGLU 2006. In Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.), (2007). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster. S. 109-160.
- Bredel, U. & Reich, H.H. (2008) Literale Basisqualifikation I und II. In Ehlich, K., Bredel, U. & Reich H. H. (Hrsg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn, Berlin. S. 95-105.
- Bremerich-Vos, A., Tarelli, I. & Valtin, R. (2012). Das Konzept der Lesekompetenz in IGLU 2011. In Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.), IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster. S. 69-89.
- Brügelmann, H. (2003b). Der Karawanen-Effekt beim Rechtschreiblernen: Schwache SchülerInnen lernen genauso schnell, aber von einem anderen Startpunkt aus. Bericht aus der Reanalyse der freien Texte von 4- bis 10-Klässlern in der NRW-Kids Studie 2001. Vervielf. MsFB2 der Universität: Siegen. http://www.agprim.uni-siegen.de/noten/nrwkids/sonstiges/brue%5B1%5D.03l.karawaneneffekt_4_bis_10_nrw_kids.04-01-13.pdf Zugriffsdatum 04.08.2011.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008). Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Integrationsreport. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.pdf?__blob=publicationFile Zugriffsdatum 12.11.2013.
- Chlosta, Ch. & Ostermann, T. (2005). Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Sprachen in demographische Untersuchungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Hrsg.), Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn. Berlin. S. 55-65.
- Chlosta, Ch. & Ostermann, T. (2010). Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In Ulrich, W. (Hrsg.), Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Deutsch als Fremdsprache. Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), Baltmannsweiler. S. 17-30.
- Chlostra, Ch. & Schäfer, A. (2010). Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In Ulrich, W. (Hrsg.), Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Deutsch als Fremdsprache. Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), Baltmannsweiler. S. 280-297.
- Dehn, M. (2011). Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden. S. 129-151.
- Deimann, Andreas (2004): Kinder mit Migrationshintergrund an Schulen für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen. Eine Analyse der Ursachen, Folgen und Alternativen überproportionaler Überweisung. Landeszentrum für Zuwanderung NRW.
- Dezernat für Bildung, Jugend und Sport der Stadt Köln (2011). Kölner Bildungsmonitoring. Sprachstandsfeststellung zwei Jahre vor der Einschulung – Ergebnisse 2009 und 2010 in Köln. http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/sprachstand_2009_und_2010.pdf Zugriffsdatum 29.10.2013.
- Dezernat für Bildung, Jugend und Sport der Stadt Köln (2012). Kölner Bildungsbericht – Bildungsmonitoring 2012. Von frühkindlicher Bildung zu Weiterbildung. <http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/bildungsbericht2012-barrierefrei.pdf>. Zugriffsdatum 29.10.2013.
- Diefenbach, H. (2008). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden.

- Diefenbach, H. (2007). Schulerfolg von ausländischen Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen : Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_vierzehn.pdf. Zugriffsdatum 02.04.2009 S. 43-54.
- Dietz, S. & Lisker, A. (2008). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Sprachstandsfeststellung_Dietz_Lisker.pdf Zugriffsdatum 10.12.2013.
- Dietze, T. (2012). Zum Stand der Sonderpädagogischen Förderung in Deutschland. Die Schulstatistik 2010/11. Zeitschrift für Heilpädagogik 63 (2012) 01. S. 26-31.
- Dirim, I. (2008). Erfassung, Bewertung und schulische Nutzung der Übersetzungsfähigkeit mehrsprachiger Kinder. Eine erste Näherung. In Röhner, C. (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. München. S. 231-243.
- Dirim, I. (2001). Erfassung der „besonderen sprachlichen Fähigkeiten“ bilingualer Kinder. Bestandsaufnahme und Ausblick. In Deutsches Bundesjugendinstitut (Hrsg.), *Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen*. S. 83-89.
- Dollmann, J. (2010). Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Wiesbaden..
- Eckhardt, A. G. (2008). Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster.
- Ehlich, K. (2007b). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Ehlich, K. (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn, Berlin. S. 11-75.
- Eichler, W. (2004). Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Legasthenie nach dem neuropsychologischen und Teilleistungskonzept. In Thomé, G. (Hrsg.), *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung*. Weinheim und Basel. S. 40-55.
- Falk, S. & Breidel, U. & Reich, H.H. (2008). Phonetische Basisqualifikation Ulrich, W. (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Deutsch als Fremdsprache*. Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), Baltmannsweiler. S. 3-16.
- Frenzel, D. (2008). Kommunikation und Kooperation zwischen Elternhaus, Schule und außerschulischen Partnern – Das Beispiel der deutsch-italienischen Gesamtschule Wolfsburg. In Allemann-Ghionda, C. & Pfeiffer, S. (Hrsg.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin. S. 117-127.
- Fried, L. (2005). Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster. S. 19-32
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden. S. 25-49.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011). Einführung. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden. S. 13-23.
- Füssel, H.-P., Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Der institutionelle Kontext von Übergangsentscheidungen: Rechtliche Regelungen und die Schulförmwahl am Ende der Grundschulzeit. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. 89-106 https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf Zugriffsdatum 28.03.2014.
- Füssenich, I. (2011). Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München.
- Gantefort, Ch. & Roth H.-J. (2008). Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMig-Instrument „Tulpenbeet“. In Klinger, Th., Schwippert, K. & Leiblein, B. (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. Münster. S. 29-50.
- Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (Hrsg.), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und Individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht*. 2011.
- Göbel, K., Vieluf, S. & Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. In Alleman-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K. und Röhner, C. (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik*. 55 Beiheft. S. 101-122.
- Gogolin, I. (2009). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In Auernheimer, G. (Hrsg.), *Schiefen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden. S.31-50
- Gogolin, I. (2008). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In Röhner, C. (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. München. S. 13-24.

Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, Th., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H.H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster.

Gogolin, I. (2007). Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. http://www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaeenge.pdf. Zugriffsdatum 04.01.2011.

Gogolin, I. & Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 107. Bund-Länder-Kommission für Familienplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) Bonn.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.

Gomolla, M. (2009a). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. In Auernheimer, G. (Hrsg.), Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. S.87-102.

Gomolla, M. (2009b). Elternbeteiligung in der Schule. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. S. 21-49.

Grießhaber, W.(2005). Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> Zugriffsdatum: 24.02.2013

Grießhaber, W. (2006). Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> Zugriffsdatum 02.11.2011.

Grießhaber, W. (2008). Zu den Bedingungen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In Ahrenholz, B. (Hrsg.), Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg. S.211-227.

Guckelsberger, S. & Reich, H.H. (2008). Diskursive Basisqualifikation. . In Ehlich, K., Bredel, U. & Reich H. H. (Hrsg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn, Berlin. S. 83-93.

Haag, N., Böhme, K. & Stanat, P. (2012). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K., Richter, D. (Hrsg.), (2012). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB_Ländervergleichs 2011. S. 209-236. <https://www.iqb.hu-berlin.de/laendervergleich/LV2011/Bericht> Zugriffsdatum 20.12.2013.

Hanke, P. (2005). Die neue Schuleingangsphase. Jahrgangsbezogen oder jahrgangsübergreifend?. Neugestaltung der Schuleingangsphase als pädagogisch-didaktische Herausforderung für Grundschulen NRW. http://www.vbe-nrw.de/vbe_download/sh0505.pdf Zugriffsdatum 04.01.2014

Hawighorst, B. (2009). Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.) (2009). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden. S. 51-67.

Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potential, Reichweite und Grenzen. [http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke%20Schrader%20\(2008\)_Merkmale%20der%20Unterrichtsqualit%C3%A4t%20-%20Potenzial%20Reichweite%20und%20Grenzen%20SEMINAR%203-2008%20S.17-47.pdf](http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke%20Schrader%20(2008)_Merkmale%20der%20Unterrichtsqualit%C3%A4t%20-%20Potenzial%20Reichweite%20und%20Grenzen%20SEMINAR%203-2008%20S.17-47.pdf) Zugriffsdatum 15.06.2013. S. 17-47.

Helmke, A. & Weinert, F.-E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. Sonderdruck aus Enzyklopädie der Psychologie. Serie I: Pädagogische Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen. S. 71-176.

Hirschfeld, Ch. & Lassek, M. (2008). Mit Mirola durch den Zauberwald. Beobachtungsverfahren zum Erfassen der Lernvoraussetzungen von Schulanfängern im Rahmen einer Gruppenbeobachtung. Oberursel.

Inckermann, E. (2003). Training der phonologischen Bewusstheit. Eine Chance für zweisprachige Kinder? Grundschule 35 (2003) 9. S. 41-44.

Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel.

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2011). Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Schreiben“, Teilbereich „Rechtschreibung“ für den Primarbereich. <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> Zugriffsdatum 20.12.2013

Jambert, K. (2008). Die Bedeutung und Funktion von Sprache für Kinder. Eine wichtige Voraussetzung für Sprachförderkonzepte. In Röhner, C. (Hrsg.), Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. München. S. 41-53.

Jeuk, S. (2008a). „Der Katze sieht den Vogel“ Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In Ahrenholz, B. (Hrsg.), Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg. S.135-150.

Jeuk, S. (2008b). Sprachstandsfeststellung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf eine Aufnahme in eine Vorbereitungsklasse an der Grundschule. http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/VwV_DaZ_Sprachstand_2.pdf Zugriffsdatum 22.02.2013

- Jeuk, S. (2010). Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart.
- Jeuk, S. (2011). Erste Schritte in die Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg.
- Jeuk, S. & Schäfer, J. (2007). Beobachtung des Zweitspracherwerbs im Anfangsunterricht – Schwerpunkt Grammatik. http://ph-ludwigsburg.de/uploads/media/GD_Grammatik_Jeuk_Schaefer.pdf Zugriffsdatum 24.02.2013
- Kemp, R.F., Bredel, U. & Reich, H.H. (2008). Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. . In Ehlich, K., Bredel, U. & Reich H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn, Berlin. S. 63-82.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Sprachprofil und Sprachförderung bei VorschulKindern mit Migrationshintergrund. In Ahrenholz, B. (Hrsg.), (2007). Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Breiburg im Breisgau. S.80-97.
- Klicpera, Ch., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München Basel.
- Knapp, W. (2010). Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In Ulrich, W. (Hrsg.), Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Deutsch als Fremdsprache. Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), Baltmannsweiler. S. 133-148.
- Knapp, W. (1999) Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In Grundschule 31 (1999)Heft 5. S.30-33.
- Kniffka, G. (2006). Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse. In Hartmut, G., Bredel, U. & Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.), Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Mehrsprachigkeit macht Schule. S. 73-84. http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/materialien/mbm/koebe/koebe_04_2006.pdf Zugriffsdatum 20.04.2011
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2009). Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn.
- Komor, A. & Reich, H.H. (2008). Semantische Basisqualifikation. . In Ehlich, K., Bredel, U. & Reich H. H. (Hrsg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn, Berlin. S. 49-61.
- Kratzmann, J. (2011). Türkische Familien beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Einschulungsentscheidungen in der Migrationssituation. Münster.
- Krehut, A. K. & Dirim, I. (2010). Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In Ulrich, W. (Hrsg.), Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Deutsch als Fremdsprache. Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), Baltmannsweiler. S. 409-419.
- Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern, Stuttgart, Wien.
- Krohne, J., Meier, U. & Tillmann, K.J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004). http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4816/pdf/ZfPaed_2004_3_Krohne_Meier_Tillmann_Sitzenbleiben_Geschlecht_Migration_D_A.pdf Zugriffsdatum 03.01.2014.
- Krumm, H.-J. (2005). Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? In Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (Hrsg.), Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster. S. 97-107.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2008). Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998). Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Göttingen.
- Kuhs, K. (2010). Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. In Ulrich, W. (Hrsg.), Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Deutsch als Fremdsprache. Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), Baltmannsweiler. S. 395-408.
- Kultusministerium: Legasthenie-Erlass Nordrhein-Westfalen. Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS). RdErl. D. Kultusministeriums v. 19.7.1991 II A 3.70-20/0-1222/91 <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Erlasse/LRS-Erlass.pdf>. Zugriffsdatum 29.08.2009.
- Kultusministerkonferenz (2010). Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf Zugriffsdatum 17.05.2013
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2014). Gesetzentwurf der Landesregierung. Gesetz zur Änderung des Kindesbildungsgesetz und weitere Gesetze. KIBIZ. http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=30870&fileid=103683&sprachid=1. Zugriffsdatum 17.12.2013.
- Lengyel, D. (2012). Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. http://www.poliglotti4.eu/docs/Expertise_Sprachstandsfeststellung.pdf Zugriffsdatum 16.12.2013.

- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2009). Diagnose und Förderung mit ELFE 1-6 und ELFE-Training. In Lenhard, W. & Schneider, W. (Hrsg.), Diagnose und Förderung von Leseverständnis und Lesekompetenz. Göttingen. S. 97-112.
- Leyendecker, B. (2011). Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern – was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung von Bildung zuständig?. In Neumann, U. & Schneider, J. (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund. Münster. S. 276-284.
- Leyendecker, B. (2008). Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. In Bade, K.J., Bommers, J. (Hrsg.), Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS-Beiträge, Bad Iburg, Heft 34/2008. 91-102.
- Lisker, A. (2010). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf Zugriffsdatum 23.11.2013.
- List, G. (2011). Wie Kinder Sprache erwerben. Vom ersten Silbenplappern in der Wiege zum Dialog auf Augenhöhe mit Erwachsenen: Im Zuge des Spracherwerbs bilden Kinder ihre kognitiven und sozialen Kompetenzen aus. In DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts. 4/2011. S. 4-7. http://abafachverband.org/fileadmin/user_upload/2012_user_upload/dji/DJIB_96_Sprachliche%20Bildung.PDF Zugriffsdatum 24.12.2013.
- List, G. (2010). Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF). München,
- Mansel, J. (2007). Ausbleibende Bildungserfolge der Nachkommen von Migranten. <http://www.soziologie.phil.uni-erlangen.de/archiv/files/lehre/Mansel%202007%20Bildungsmisserfolg%20Migranten.pdf> Zugriffsdatum 04.07.2014.
- Mansel, J. & Spaier, V. (2010). Hintergründe von Bildungserfolgen und –misserfolgen junger Migrant/innen. <http://www.jugendforschung.de/web/pdf/diskurs-2-2010-mansel.pdf> Zugriffsdatum 04.07.2014.
- Mand, J. (2008b). Lese- und Rechtschreibförderung in Kita, Schule und in der Therapie. Stuttgart.
- Martschinke, S., Kirschhock, E.-M. & Frank, A. (2002). Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth.
- Marx, H., Weber, J. & Schneider, W. (2005). Phonologische Bewusstheit und ihre Förderung bei Kindern mit Störungen der Sprachentwicklung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 2005, 37. S. 80-90.
- May, P. (2002). HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Hamburg.
- Meisel, J.M. (2003). Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. <http://www1.uni-hamburg.de/romanistik/personal/pdf-Dateien/Zur%20Entwicklung%20der%20kindlichen%20Mehrsprachigkeit.pdf> Zugriffsdatum 29.12.2013.
- Metze, W. Stolperwörter-Lesetest. <http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html>. Zugriffsdatum 12.01.2014.
- Micheel, B., Nieding, I., Ratermann M., Stöbe-Blossey, S. (2013). Sprachförderung im Elementarbereich – Evaluationsstudie – Stand: 11. Juni 2013. http://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/51/elementarbereich/Vorlaeufiger_Gesamtbericht.pdf Zugriffsdatum 29.12.2013.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich – Grundlagen für Nordrhein-Westfalen. http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=32206&fileid=109109&sprachid=1 Zugriffsdatum 15.10.2014.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013). Informationen für Lehrerinnen und Lehrer zum Umgang mit den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 3. http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/vera3/upload/download/mat_12-13/V3-2013-Interpretation_Nutzung_Ergebnisse.pdf Zugriffsdatum 02.01.2014.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2012). Lernstandserhebungen in Klasse 3. Ergebnisse des Durchgangs 2012 in Nordrhein-Westfalen. http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/vera3/upload/download/mat_11-12/VERA-3_Ergebnisbericht_2012.pdf Zugriffsdatum 14.03.2013
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). Lernstandserhebungen als Impuls für die Unterrichtsentwicklung. Hinweise, Beispiele und Arbeitshilfen für die Praxis. Schule in NRW Nr. 9046. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). Feststellung des Sprachstands zwei Jahre vor der Einschulung. Fachinformation zum Verfahren ab dem Jahr 2010. http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Sprachstand/Sprachstandsfeststellung_zwei_Jahre_vor_der_Einschulung/Druckverlage_Fachinformation.pdf Zugriffsdatum 31.10.2013.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2003). Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=14582&fileid=41326&sprachid=1 Zugriffsdatum 31.10.2013.

- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. http://www.stiftung-mercator.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/News_Downloads_2013_11/PN_11_111_Mercator-Institut_Publikation_Sprachstandsverfahren_Laenderraster_131107.pdf Zugriffsdatum 21.11.2013
- Niedrig, H. (2011). Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden. S. 89-106.
- Oksaar, E. (2003). Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart.
- Otremba, K. (2013). Kinder mit Migrationshintergrund in ihren Familien. In Cinar, M., Otremba, K., Stürzer, M. & Bruhns, K. (Hrsg.), Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund. http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/jugendhilfeplanung/aktuelle_informationen/Kinder-Migrationsreport.pdf Zugriffsdatum 29.12.2013.
- Rauch, D.P., Jurecke, A. & Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. In Alleman-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K. und Röhner, C. (Hrsg.), Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik. 55 Beiheft. S. 78-100.
- Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA). (2012). Dokumentation Griffbereit/Rucksack® Sprachförderung Elternbildung. http://rucksack-griffbereit.raa.de/fileadmin/Uploads/Dateien/PDF/Dokumentation_Griffbereit_Rucksack_2012.pdf Zugriffsdatum 05.12.2013.
- Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA). (2008). Von der Sprachstandsdiagnose zur Förderplanung. Instrumente zur Beobachtung der individuellen Sprachentwicklung für die Primarstufe und Sekundarstufe. http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/RAA-Sprachstandsdiagnose_B.pdf Zugriffsdatum 09.02.2010
- Reich, H.H. (2009). Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster.
- Reich, H. H. (2010a). Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In Ulrich, W. (Hrsg.), Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. S. 420-429.
- Reich, H. H. (2010b). Herkunftssprachenunterricht. In: Ulrich, W. (Hrsg.), Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler. S. 445-456.
- Reich, H.H. (2010c). Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Sicht. http://www.dji.de/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf Zugriffsdatum 01.01.2014
- Reich, H.H. (2009). Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster.
- Richter, D., Kuhl, P. & Pant, H.A. (2012). Soziale Disparitäten. In Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K., Richter, D. (Hrsg.), (2012). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB_Ländervergleichs 2011. <https://www.iqb.hu-berlin.de/laendervergleich/LV2011/Bericht> Zugriffsdatum 20.12.2013 S. 191-208.
- Riehl, C. M. (2006b). Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In Hartmut, G., Bredel, U. & Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.), Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Mehrsprachigkeit macht Schule. S. 15-23. http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/materialien/mbm/koebe/koebe_04_2006.pdf Zugriffsdatum 20.04.2011
- Röhner, Ch. (2008). Mehrsprachigkeit anerkennen und fördern. Eine programmatische Einführung. In Röhner, C. (Hrsg.), Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. München. S. 7-11.
- Rösch, H. (2001). Handreichung Deutsch als Zweitsprache. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/daz_handreichung.pdf?start&ts=1234875610&file=daz_handreichung.pdf Zugriffsdatum 03.07.2012
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschul Kinder“. Abschlussbericht. http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar_2010.pdf Zugriffsdatum 13.12.2013.
- Roth, H.-J. (2006). Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In Hartmut, G., Bredel, U. & Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.), Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Mehrsprachigkeit macht Schule. S.11-14. http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/materialien/mbm/koebe/koebe_04_2006.pdf Zugriffsdatum 20.04.2011
- Rothweiler, M., Kroffke, S. & Bernreuter, M. (2004). Grammatikerwerb bei mehrsprachigen Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung: Voraussetzungen und Fragen. Hamburg.
- Rüdell, E. (2006). Lesen: mangelhaft – Rechtschreiben: ungenügend. Amtliche Rahmenbedingungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Eine kritische Analyse des nordrhein-westfälischen LRS-Erlass von 1991 aus historischer und heutiger Sicht. Düsseldorf. <http://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3471/1471.pdf> Zugriffsdatum 21.06.2011.
- Schneider, W. (2002). Schulleistungen im Bereich der muttersprachlichen Bildung. In Weinert, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Basel. S. 143-152.
- Schöler, H., Scheib, K., Roos, J. & Link, M. (2003). Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der 1. Klasse. Lehrerurteile, Testleistungen und Einflussfaktoren. Arbeitsberichte EVES. http://www.ph-heidelberg.de/wp/SCHOELER/Dateien/EVES_Nr2.pdf Zugriffsdatum 22.03.2013.

Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2002). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In Weinert, F.E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schule*. Weinheim und Basel. S.45-71.

Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.) (2006). *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang*.

Schulministerium. (2010). Verordnung über die Sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke. Ausbildungsverordnung gemäß § 52 SchulG – AO SF vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. November 2008. SGV. NRW. 223. http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_SF.pdf Zugriffsdatum 03.08.2011

Schulministerium NRW (2012a). VERA. Vergleichsarbeiten in der Grundschule. Beschreibung der Kompetenzstufen: Deutsch. http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/vera3/upload/download/mat_11-12/VERA3_Text_Komp-stufen_Lesen.pdf Zugriffsdatum 12.06.2013

Schulministerium NRW (2012b). Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein- Westfalen. http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/kjp_gs/LP_GS_2008.pdf Zugriffsdatum 24.09.2012

Schulz, L. (2012). Der Erzählkreis. Förderung von Erzählkompetenz in der Grundschule. http://www.linse.uni-due.de/tl_files/PDFs/ESEL/Schulz_Erzaehlkreis.pdf Zugriffsdatum: 01.12.2013.

Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008). Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Fremdsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg. S.17-41.

Schwaiger, M. & Neumann, U. (2010). Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. www.UHH-Gutachten-zur-interkulturellen-Elternbeteiligung.pdf. Zugriffsdatum: 27.07.2012.

Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In Bos, W., Lankes, E.-M. u.a. (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*.

Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland und im internationalen Vergleich*. Wiesbaden. S. 191-208.

Sens, A., Jampert, K., Best, P. & Zehnbader, A. (2009). Sprachliche Förderung in der Kita: theoriegestützte Wahrnehmung kindlicher Sprache als Ausgangspunkt einer integrierten Sprachförderung. In Lengyel, D., Reich, H.H., Roth, H.-J. & Döll, M. (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster. S.183-191.

Settinieri, J. (2012). Zur Messgüte sprachstandsdiagnostischer Verfahren im Vorschulalter. Erste Ergebnisse der Korrelationsstudie Sismik/Seldak – Delfin 4. . In Ahrenholz, B. & Knapp, W. (Hrsg.), *Sprachstand erheben-Spracherwerb erforschen*. Stuttgart. S.35-51.

Siebert-Ott, G. (2009). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In Auernheimer, G. (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden. S.145-159.

Siemes, A. (2008). Diagnostiktheorien. In: Kliemann, S. (Hrsg.), (2012). *Diagnostizieren und Fördern in der Sekundarstufe I. Schülerkompetenzen erkennen, unterstützen und ausbauen*. Berlin. S. 12-21.

Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K., Richter, D. (Hrsg.), (2012). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB_Ländervergleichs 2011. <https://www.iqb.hu-berlin.de/laendervergleich/LV2011/Bericht> Zugriffsdatum 20.12.2013

Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhllich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. . In Alleman-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K. und Röhner, C. (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik*. 55 Beiheft. S. 147-164.

Steinhauser, S. (2006). Wie vergleichbar sind Ergebnisse von Rechtschreib- und Lesetests? Dissertation zum Erwerb des Doktorgrades der Medizin der Ludwig-Maximilians-Universität zu München. http://edoc.ub.uni-muenchen.de/5733/1/Steinhauser_Susanne.pdf. Zugriffsdatum 22.11.2014.

Stürzer, M., Täubig, V., Uchronski, M. & Bruhns, K. (2012). Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jugend-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick. http://www.dji.de/bibs/DJI_Jugend-Migrationsreport.pdf Zugriffsdatum 03.01.2014.

Suchodoletz, W. v., Kademann, S. & Tippelt, S. (2011). Sprachbeurteilung durch Eltern. Kurztest für die U7a (SBE-3-KT). Handbuch. http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/SBE-3-KT_Handbuch.pdf Zugriffsdatum 01.11.2013

Stubbe, T.C., Bos, W. & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland und im internationalen Vergleich*. Wiesbaden. S. 209-226.

Tarelli, I., Valtin, R., Bos, W., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland und im internationalen Vergleich*. Wiesbaden. S. 11-26.

Tarelli, I., Wendt, H., Bos, W. & Zylowski, A. (2012). Ziele, Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2011). In Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.), IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster. S. 27-68.

Trautmann, C. & Reich, H.H. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn, Berlin. S. 41-48.

Thurrow, M.A., Bos, W., Helmke, A., Helmke, T., Hovenga, N., Lebens, M., Lenske, G., Leutner, D., Pham, G.H., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W., Spoden, Ch., Wirth, J. (Hrsg.), Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung. Münster 2014.

Uysal, T. & Röhner, Ch. (2008). Diagnose von Sprachverhalten und Sprachkompetenzen von Migrantenkindern mit SISMIL und CITO. Eine vergleichende Analyse in Fallbeispielen. In Röhner, C. (Hrsg.), Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. München. S. 105-123.

Valtin, R. (2010). Brauchen wir Legasthenie. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1469/pdf/brauchen_wir_die_legasthenieD_A.pdf Zugriffsdatum 20.01.2013

Valtin, R., Badel, I., Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Voss, A. (2003). Orthographische Kompetenzen von Schüler und Schülerinnen der vierten Klasse. In Bos, W. & Lankes, E.-M. & Prenzel, M. & Schwippert, K. & Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.), (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster. S. 227-264.

Vieth-Entus, S. (2012). Kitabesuch garantiert keine ausreichenden Sprachkenntnisse. In Zeit online. <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2012-02/berlin-kita-sprachfoerderung>. Zugriffsdatum 14.03.2014.

Vogelbacher, M. & Gawlitzeck, I. (2012). Zur Problematik objektiver Messung des Wortschatzerwerbs. In Ahrenholz, B. & Knapp, W. (Hrsg.), Sprachstand erheben-Spracherwerb erforschen. Stuttgart. S.53-72.

Weinert, F. E. (2000). Lehrern und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2000_weinert_lehren_lernen.pdf Zugriffsdatum 21.02.2013.

Weinrich, L. (2006). Einsichten in den Schriftspracherwerb – gewonnen im Kölner Sprachförderprojekt. In Hartmut, G., Bredel, U. & Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.), Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Mehrsprachigkeit macht Schule. S. 45-55. http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/materialien/mbm/koebe/koebe_04_2006.pdf Zugriffsdatum 20.04.2011

Wiedenmann, M. (2008). Kompetenzorientierte Ansätze zu einer pädagogischen Diagnostik der Sprachleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In Röhner, C. (Hrsg.), Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. München. S. 77-103.

Wlossek, I. (2012). Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung der Erstsprache am Beispiel des Augsburger Stadtteilmütterprojekts. In Ahrenholz, B. & Knapp, W. (Hrsg.), Sprachstand erheben-Spracherwerb erforschen. Stuttgart. S.73-91.

5. ANHANG

5.1. Fragebögen

Lehrerfragebogen

Fragebogen-Nr. _____

Zu Beginn habe ich einige Fragen zu Ihrer Person:

1. Wie alt sind Sie?						
<input type="checkbox"/>	unter 25					
<input type="checkbox"/>	25-29 Jahre					
<input type="checkbox"/>	30-39 Jahre					
<input type="checkbox"/>	40-49 Jahre					
<input type="checkbox"/>	50-59 Jahre					
<input type="checkbox"/>	60 Jahre und älter					
2. Sind Sie weiblich oder männlich?						
<input type="checkbox"/>	weiblich					
<input type="checkbox"/>	männlich					
3. Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?						
<input type="checkbox"/>	deutsch					
<input type="checkbox"/>	türkisch					
<input type="checkbox"/>	italienisch					
<input type="checkbox"/>	sonstige					
4. Haben Sie einen Migrationshintergrund?						
<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein			
Wenn ja, welchen Migrationshintergrund haben Sie?						
<input type="checkbox"/>	türkisch					
<input type="checkbox"/>	italienisch					
<input type="checkbox"/>	einen anderen					
5. Können Sie Italienisch oder Türkisch sprechen?						
<input type="checkbox"/>	ja (weiter Frage 6)	<input type="checkbox"/>	nein (weiter Frage 8)			
6. Welche der beiden Sprachen können Sie sprechen?						
<input type="checkbox"/>	Türkisch					
<input type="checkbox"/>	Italienisch					
7. Wie gut sind Ihre Kenntnisse in einer der beiden Sprachen?						
		sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	sehr schlecht
A	Beim Lesen	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Beim Schreiben	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Beim Sprechen	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Beim Verstehen	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wie viele Jahre (einschließlich des laufenden Schuljahres) sind Sie schon als Lehrerin/als Lehrer tätig?						
_____ Jahre						
9. Wie intensiv haben Sie sich in Ihrer Ausbildung/in Ihrem Studium mit den folgenden Gebieten beschäftigt?						
		sehr oft	oft	manch-mal	selten	nie

Deutsche Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Literatur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pädagogik/Lesedidaktik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leseförderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesetheorien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rechtschreibentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lese-Rechtschreibschwäche/Legasthenie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachentwicklung bei Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonderpädagogik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnostik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Wie viele Stunden haben Sie sich in den vergangenen zwei Jahren mit berufsbegleitenden Fortbildungsseminaren oder Workshops verbracht, die unmittelbar mit Lese-Rechtschreibschwäche und Lese-Rechtschreiberwerb von Kindern mit Migrationshintergrund zu tun hatten?

- ☐ keine
☐ weniger als 6 Stunden
☐ 6-15 Stunden
☐ 16-35 Stunden
☐ mehr als 35 Stunden

Einige Fragen zu Ihrer religiösen Einstellung:

11. Welcher Religionsgemeinschaft gehören Sie an?

- ☐ römisch-katholisch
☐ evangelisch
☐ orthodox
☐ sunnitisch
☐ schiitisch
☐ alevitisch
☐ andere Religionen
☐ keiner Religionsgemeinschaft
☐ weiß nicht

12. Würden Sie sagen, dass Sie eher religiös/gläubig oder nicht religiös sind?

- | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ich bin sehr religiös | | | | | ich bin gar nicht religiös |

Einige Fragen zur Schule:

13. Wie viele Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule haben einen Migrationshintergrund?

Bitte ankreuzen!

- ☐ weniger als 10%
☐ 10%-20%
☐ 20%-40%
☐ 40%-60%
☐ 60% und mehr Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund.
☐ weiß nicht

14. Wie viele Schüler an Ihrer Schule haben Deutsch nicht als erste Sprache?

Bitte ankreuzen!

- ☐ weniger als 10%
☐ 10%-20%
☐ 20%-40%
☐ 40%-60%
☐ 60% und mehr Schülerinnen und Schüler haben Deutsch nicht als Erstsprache.
☐ weiß nicht

15. Wie viele Schülerinnen und Schüler gibt es insgesamt an Ihrer Schule?

_____ Schülerinnen und Schüler ☐ weiß nicht

16. Wie viele Sozialpädagogen/Sozialarbeiter gibt es an Ihrer Schule?

_____ Sozialpädagogen/Innen und Sozialarbeiter/Innen

17. Treffen folgende Aussagen auf Ihre Schule voll, eher, teils-teils, weniger oder gar nicht zu?

	voll	eher	teils-teils	weniger	gar nicht
Die Schülerinnen/Schüler werden zum Teil in ihren Erstsprachen unterrichtet, um das Beherrschen beider Sprachen zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei einem hohen Anteil von Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund wird die Klasse zum Teil in Doppelbesetzung unterrichtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Klassengröße wird reduziert, um den besonderen Bedürfnissen der Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie pflegen an Ihrer Schule regelmäßig Kontakt zu externen Partnern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An Ihrer Schule werden immer wieder Schülerinnen/Schüler so wie Eltern nach Verbesserungsvorschlägen gefragt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An Ihrer Schule finden Hospitationen unter Kolleginnen/Kollegen statt, um ein Feedback über die eigene Unterrichtssituation zu erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An Ihrer Schule werden die Ergebnisse von Leistungstests (Probe-, Vergleichsarbeiten) genutzt, um sicherzustellen, dass die Bildungsstandards erreicht werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie stellen immer wieder fest, dass an Ihrer Schule Kolleginnen/Kollegen ganz unterschiedliche Leistungsanforderungen stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An Ihrer Schule bemühen sich alle Kolleginnen/Kollegen darum, dass auch weniger eingebundene Eltern immer wieder Möglichkeiten bekommen, sich am Schulleben aktiv zu beteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Werden die Unterrichtsmöglichkeiten an Ihrer Schule durch die folgenden Faktoren beeinträchtigt?

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Durch einen Mangel an Lehrkräften und hohen Krankheitsstand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch einen Mangel an qualifizierten Lehrkräften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch einen Mangel an Schulpsychologinnen/Schulpsychologen, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen, Förderpädagoginnen/Förderpädagogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch einen hohen Anteil von Schülerinnen/Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch einen hohen Anteil an Eltern, die ihre Kinder nicht ausreichend unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch einen hohen Anteil an Eltern, die das Schulsystem und die Leistungsbeurteilung nicht ausreichend verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch einen hohen Anteil an Eltern, die nur über niedrige Bildungsabschlüsse verfügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Einige Fragen zu einem schuleigenen Förderkonzept:

19. Hat Ihre Schule ein eigenes Förderkonzept zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesen und Rechtschreibens?

☐ nein (wenn nein, weiter bei Frage 21) ☐ ja (weiter Frage 20)

20. Umfasst das Förderkonzept folgende Bereiche für Kinder mit Migrationshintergrund?

Bitte ankreuzen!

- ☐ Wortschatzerweiterungen (Wörterbücher, Lexika, Spiele, Computerlernspiele, Bildkarten)
- ☐ Hören und Hörverstehen (CD's, Vorlesegeschichten, Hörspiele)
- ☐ Sprechen und Sprechen üben (Bücher, Lieder, Reime, Rollenspiele)
- ☐ Lesen und Leseverstehen (Kinderbücher, Gedichte)
- ☐ Schreiben und Schreiben üben (Freies Schreiben, Reizwortgeschichten, Bildergeschichten)
- ☐ Grammatik entdecken (Lernspiele, Karteisysteme, Lernplakate)
- ☐ Phonetische Übungen

21. Welche der folgenden Aussagen charakterisiert die Erwartungen der Eltern an Ihrer Schule?

(Nur eine Antwort ankreuzen!)

- ☐ Es gibt einen ständigen Druck der Eltern, um ein höheres Leistungsniveau für die Schülerinnen und Schüler sicherzustellen.
- ☐ Es gibt eine Minderheit von Eltern, die bestrebt sind, ein höheres Leistungsniveau für die Schülerinnen und Schüler sicherzustellen.
- ☐ Die Eltern üben praktisch keinen Druck aus, um ein höheres Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler sicherzustellen.

22. Ich möchte gerne von Ihnen wissen, ob man von einem Menschen, der in Deutschland lebt, erwarten kann ...

	auf jeden Fall	eher ja	teils-teils	eher nicht	auf keinen Fall
dass sie/es die deutsche Sprache beherrscht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
selbst Kontakte zu Deutschen aufnimmt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich in religiöser Hinsicht an die deutsche Gesellschaft anpasst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Kultur des Herkunftslandes aufgibt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in deutsche Vereine eintritt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die deutschen Ess- und Trinkgewohnheiten übernimmt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich äußerlich mit der Kleidung an die Deutschen anpasst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit den eigenen Kindern überwiegend in deutscher Sprache spricht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Einige Fragen zu Ihrer Klasse:

23. Wie viele Schülerinnen und Schüler sind in Ihrer Klasse?

_____ Jungen _____ Mädchen

24. Wie viele Computer stehen den Schülerinnen und Schülern Ihrer Klasse zur Verfügung?

Anzahl der Computer in der Klasse _____

Anzahl der verfügbaren Computer in einem separaten Raum _____

25. Wie viele Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse haben einen Migrationshintergrund?

- ☐ weniger als 10%
- ☐ zwischen 10 und 20%
- ☐ zwischen 20 und 40 %
- ☐ zwischen 40 und 60%
- ☐ mehr als 60% der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund.
- ☐ weiß nicht

26. Wie viele Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse haben Deutsch nicht als Erstsprache?

- ☐ weniger als 10%
- ☐ zwischen 10 und 20%
- ☐ zwischen 20 und 40 %
- ☐ zwischen 40 und 60%
- ☐ mehr als 60% der Schülerinnen und Schüler haben nicht Deutsch als Erstsprache.
- ☐ weiß nicht

27. Wie schätzen Sie die Lese-Rechtschreibfertigkeit der Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse ein?

Bitte kreuzen Sie eine Antwort an!

- ☐ die meisten sind viel besser als der Durchschnitt
- ☐ die meisten sind besser als der Durchschnitt
- ☐ die meisten sind durchschnittlich
- ☐ die meisten sind schlechter als der Durchschnitt
- ☐ die Fertigkeiten sind sehr unterschiedlich

28. Wie viele Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse haben Schwierigkeiten, gesprochenes Deutsch zu verstehen?

- ☐ weniger als 10%
- ☐ zwischen 10 und 20%
- ☐ zwischen 20 und 40 %
- ☐ zwischen 40 und 60%

- ☐ mehr als 60% der Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten gesprochenes Deutsch zu verstehen.
- ☐ weiß nicht

29. Wie viele Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse benötigen Förderunterricht im Lesen und Schreiben?

- ☐ weniger als 10%
- ☐ zwischen 10 und 20%
- ☐ zwischen 20 und 40 %
- ☐ zwischen 40 und 60%
- ☐ mehr als 60% der Schülerinnen und Schüler benötigen Förderunterricht im Lesen und Schreiben.
- ☐ weiß nicht

30. Wie viele der in der letzten Frage genannten Schülerinnen und Schüler erhalten momentan Förderunterricht im Lesen und Schreiben?

- ☐ alle
- ☐ fast alle
- ☐ die Hälfte
- ☐ ein Viertel
- ☐ fast keiner oder keiner (weiter Frage 32)

31. Wie viele der Schülerinnen und Schüler, die momentan Förderunterricht erhalten, haben einen Migrationshintergrund?

- ☐ alle
- ☐ fast alle
- ☐ die Hälfte
- ☐ ein Viertel
- ☐ fast keiner oder keiner

32. Wie viele der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind generell leistungsschwach?

- ☐ alle
- ☐ fast alle
- ☐ die Hälfte
- ☐ ein Viertel
- ☐ fast keiner oder keiner

33. Welchen der folgenden Aussagen stimmen Sie auf jeden Fall, eher ja, teils-teils, eher nicht oder auf keinem Fall zu?

	auf jeden Fall	eher ja	teils-teils	eher nicht	auf keinen Fall
Im Schulalltag bleibt kaum Zeit für die notwendige individuelle Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine sonderpädagogische Förderung hilft Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, ihre sprachlichen Schwierigkeiten in Deutsch zu überwinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer sind unzureichend auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Herkunftssprache ausgebildet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kommen oft aus bildungsfernen Familien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eltern mit Migrationshintergrund bereiten ihre Kinder schlechter auf den Schuleintritt vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Familien mit Migrationshintergrund wird den Kindern weniger vorgelesen als in Familien ohne Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Familien mit Migrationshintergrund werden weniger lernfördernde Spiele gespielt als in Familien ohne Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden in der Familie weniger gefördert und unterstützt als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund können dem Unterrichtsgeschehen nicht so gut folgen, wie Kinder ohne Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund fehlen die ausreichenden deutschen Sprachkompetenzen, um Gespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

mit den Lehrerinnen und Lehrern führen zu können.					
An Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kann eine Lehrerin/ein Lehrer nicht die gleichen Anforderungen in Deutsch stellen, wie an eine Schülerin /einen Schüler ohne Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler, die zu spät oder zu wenig Deutsch lernen, laufen Gefahr in allen Fächern Leistungsrückstände zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler, die zuhause überwiegend die Herkunftssprache sprechen, erbringen keine so guten Leistungen in Deutsch, wie Schülerinnen und Schüler, die zu Hause überwiegend Deutsch sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben oft auch Probleme in Mathematik und Sachkunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kann ich nicht die gleiche Bewertung der Leistungen vornehmen, wie bei einem Kind ohne Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jetzt habe ich einige Fragen zu Ihrem diagnostischen Vorgehen:

34. Wenden Sie standardisierte Tests und Sprachstandserhebungsverfahren an, um die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen?

☐ ja ☐ nein (weiter mit Frage 36)

Wenn ja, wenden Sie Tests an zur Bemessung

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> des Lesetempos | <input type="checkbox"/> der auditiven Kompetenzen |
| <input type="checkbox"/> des Leseverständnisses | <input type="checkbox"/> der visuellen Kompetenzen |
| <input type="checkbox"/> der Rechtschreibkompetenzen | <input type="checkbox"/> der motorischen Kompetenzen |
| <input type="checkbox"/> Grammatikverständnisses | <input type="checkbox"/> der Konzentrationsfähigkeit |
| <input type="checkbox"/> Sprachverständnisses | |

Sonstige _____

35. Welche der folgenden Tests und Sprachstandserhebungsverfahren sind Ihnen bekannt und welche haben Sie bereits verwendet?

	bekannt	verwendet
Hamburger Schreibprobe 1+ bis 4/5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stolperwörter-Lesetest Metzke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Würzburger Leise Lese Probe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elfe 1-6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Knuspels Leseaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salzburger Lese-Rechtschreibtest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der diagnostische Rechtschreibtest (DRT)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Rundgang durch Hörhausen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Mirola durch den Zauberwald	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profilanalyse (Grießhaber)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SFD von Hobusch, Lutz und Wiest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnostische Leitfragen von Knapp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beobachtung des Zweitspracherwerbs Jeuk und Schäfer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sonstige _____

36. Wurden die sprachlichen Fertigkeiten der Schülerin /des Schülers in der Herkunftssprache abgeklärt?

☐ ja ☐ nein (weiter Frage 38)

37. Wie wurden die herkunftssprachlichen Fähigkeiten der Schülerin/ des Schülers abgeklärt?

- ☐ C-Test
☐ CITO-Test
☐ Beurteilung des Herkunftssprachenlehrers
☐ Beurteilung eines Lehrers, einer Lehrerin mit muttersprachlichen Kompetenzen
☐ Sonstige _____

38. Wie reagieren Sie normalerweise, wenn die Leistungen einer Schülerin/ eines Schülers hinter den Leistungen seiner Klassenkameradinnen und Klassenkameraden zurückbleibt?

Bitte kreuzen Sie an! Mehrfachnennung möglich!

- ☐ Ich warte ab, ob sich ihre/seine Leistungen mit zunehmendem Entwicklungsfortschritt verbessern.

- ☐ Ich verbringe im Unterricht mehr Zeit mit dieser Schülerin / diesem Schüler, um sie/ ihn individuell zu fördern.
- ☐ Ich reagiere darauf mit entsprechendem Fördermaterial im regulären Sprachunterricht.
- ☐ Ich veranlasse andere leistungsstarke Schülerinnen/Schüler, die Schülerin/den Schüler zu unterstützen.
- ☐ Ich ordne Förderunterricht mit einer speziellen Lehrkraft an, der innerhalb der regulären Unterrichtszeit stattfindet.
- ☐ Ich ordne Förderunterricht an, der als zusätzliches Unterrichtsangebot stattfindet.
- ☐ Ich gebe der Schülerin/dem Schüler Hausaufgaben, die ihr/ ihm helfen sollen, den Rückstand aufzuholen.
- ☐ Ich bitte die Eltern, die Schülerin/den Schüler zu unterstützen.
- ☐ Sonstiges _____

Nun habe ich einige Fragen zu der Schülerin/ zu dem Schüler:

39. Welche Schultypen hat die Schülerin /der Schüler besucht?

- | | |
|-----------|--|
| 1.Klasse | <input type="checkbox"/> Grundschule
<input type="checkbox"/> Grundschule mit Förderschule im gemeinsamen Unterricht
<input type="checkbox"/> Sonderschule/Förderschule
<input type="checkbox"/> Vorschule/Kindergarten
<input type="checkbox"/> Sonstiges |
| 2. Klasse | <input type="checkbox"/> Grundschule
<input type="checkbox"/> Grundschule als Förderschule im gemeinsamen Unterricht
<input type="checkbox"/> Sonderschule/Förderschule
<input type="checkbox"/> Vorschule/Kindergarten
<input type="checkbox"/> Sonstiges |
| 3. Klasse | <input type="checkbox"/> Grundschule
<input type="checkbox"/> Grundschule als Förderschule im gemeinsamen Unterricht
<input type="checkbox"/> Sonderschule/Förderschule
<input type="checkbox"/> Vorschule/Kindergarten
<input type="checkbox"/> Sonstiges |
| 4. Klasse | <input type="checkbox"/> Grundschule
<input type="checkbox"/> Grundschule als Förderschule im gemeinsamen Unterricht
<input type="checkbox"/> Sonderschule/Förderschule
<input type="checkbox"/> Vorschule/Kindergarten
<input type="checkbox"/> Sonstiges |

40. Hat die Schülerin / der Schüler eine Klasse wiederholt?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> nein (weiter bei Frage 44) | |
| <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> 1. Klasse
<input type="checkbox"/> 2. Klasse
<input type="checkbox"/> 3. Klasse
<input type="checkbox"/> 4. Klasse |

41. Warum hat sie /er die Klasse wiederholt?

- ☐ Probleme in Deutsch
- ☐ Probleme in Mathematik
- ☐ Allgemeine Schulprobleme

42. Glauben Sie, dass sich die sprachlichen Leistungen im Deutschunterricht des Kindes durch die Wiederholung verbessert haben?

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
|-----------------------------|-------------------------------|

43. Glauben Sie, dass sich die Schulleistungen des Kindes allgemein durch die Klassenwiederholung verbessert haben?

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
|-----------------------------|-------------------------------|

44. Wurde bei der Schülerin /bei dem Schüler der sonderpädagogische Förderbedarf überprüft?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> ja (weiter Frage 45) | <input type="checkbox"/> nein (weiter Frage 46) |
|---|--|

45. Zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs kam es aufgrund:

Mehrfachbenennung möglich!

- ☐ erkennbarer deutlicher Sprachauffälligkeiten vor Schuleintritt
- ☐ der Leistungsrückstände der Schülerin/des Schülers in allen Fächern
- ☐ der schlechten Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache der Schülerin/des Schülers

- ☐ von Verhaltensproblemen der Schülerin/des Schülers
- ☐ spezieller Lernbedürfnisse der Schülerin/des Schülers, denen die Grundschullehrerin/Grundschullehrer nicht gerecht werden können
- ☐ des Ersuchens der Eltern oder eines Erziehungsberechtigten der Schülerin/des Schülers
- ☐ von Klassenwiederholungen, des Alters der Schülerin/des Schülers und weil sie/er nicht mehr von ihrer/ seiner Entwicklung in die Lerngruppe passte
- ☐ Sonstiger Gründe

46. Wie oft hatten Sie in diesem Schuljahr persönlichen Kontakt zu den Eltern des Kindes?

	nie	einmal	zweimal	dreimal	öfter
Durch Besuch eines Elternsprechtages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf Wunsch des Lehrers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf Wunsch der Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Bringen oder Holen des Schülers/der Schülerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Die Anzahl der persönlichen Gespräche mit den Eltern war ...

- ☐ zu gering
 ☐ genau richtig
 ☐ zu hoch

48. Wie haben Sie die persönlichen Gespräche mit den Eltern empfunden? Welche der folgenden Aussagen treffen voll, eher, teils-teils, weniger oder gar nicht zu?

	voll	eher	teils-teils	weniger	gar nicht
Die Eltern äußerten Zufriedenheit über Ihre Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern machen Sie für die Lernschwierigkeiten verantwortlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern fragten nach häuslichen Unterstützungsmöglichkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie haben den Eltern Möglichkeiten angeboten, ihr Kind in der Familie zu unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kam bei den Gesprächen zu Unterschieden in der Leistungsbeurteilung von den Eltern und Ihnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kam bei den Gesprächen zu Verständigungsproblemen aufgrund von fehlenden Deutschkenntnissen der Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49. Bei der Schülerin /dem Schüler besteht/bestand ein Förderbedarf im Bereich Deutsch in der

- ☐ 1. Klasse
 ☐ 2. Klasse
 ☐ 3. Klasse
 ☐ 4. Klasse
☐ kein Förderbedarf (weiter Frage 73)
☐ der Förderbedarf besteht nicht mehr (weiter Frage 71)

50. Der Förderbedarf besteht im Bereich

- ☐ Lesen
 ☐ Schreiben
 ☐ Sprachgebrauch
 ☐ Deutsch als Zweitsprache

51. In welcher Form wurden die Eltern der Schülerin/des Schülers über den Förderbedarf informiert?

- Die Eltern wurden über den Förderbedarf informiert
- ☐ schriftlich per Förderempfehlung
 - ☐ schriftlich per Bericht über den Lernfortschritt
 - ☐ telefonisch
 - ☐ persönlich bei einem individuellen Elterngespräch
 - ☐ gar nicht

52. Förderunterricht wurde erteilt in der

- ☐ 1. Klasse für
☐ 6 Wochen
 ☐ 3 Monate
 ☐ 6 Monate
 ☐ 9 Monate
 ☐ gesamte Schuljahr
☐ 2. Klasse für
☐ 6 Wochen
 ☐ 3 Monate
 ☐ 6 Monate
 ☐ 9 Monate
 ☐ gesamte Schuljahr
☐ 3. Klasse für
☐ 6 Wochen
 ☐ 3 Monate
 ☐ 6 Monate
 ☐ 9 Monate
 ☐ gesamte Schuljahr
☐ 4. Klasse für
☐ 6 Wochen
 ☐ 3 Monate
 ☐ 6 Monate
 ☐ 9 Monate
 ☐ gesamte Schuljahr

- ☐ der Förderunterricht wurde nicht erteilt
(weitere mit Frage 72)

53. Der Förderunterricht findet statt während

- ☐ der Regelunterrichtszeit
☐ zusätzlich zum Unterricht
☐ in der Regelunterrichtszeit in Doppelbesetzung
☐ im Lernstudio

54. Der Förderunterricht findet statt im wöchentlichen Umfang von

- | | |
|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 1 Stunde | <input type="checkbox"/> 6 Stunden |
| <input type="checkbox"/> 2 Stunden | <input type="checkbox"/> 7 Stunden |
| <input type="checkbox"/> 3 Stunden | <input type="checkbox"/> 8 Stunden |
| <input type="checkbox"/> 4 Stunden | <input type="checkbox"/> 9 Stunden |
| <input type="checkbox"/> 5 Stunden | <input type="checkbox"/> 10 oder mehr Stunden |

55. Der Förderunterricht findet statt als

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Einzelförderung (weiter Frage 57) | <input type="checkbox"/> Kleingruppe von 2 Kindern |
| <input type="checkbox"/> Kleingruppe von 3 Kindern | <input type="checkbox"/> Kleingruppe von 4 Kindern |
| <input type="checkbox"/> Gruppe von mehr als 4 Kindern | |

56. Die Zusammenstellung der Fördergruppe erfolgt

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> leistungshomogen | <input type="checkbox"/> nach Klassen |
| <input type="checkbox"/> nach Migrationshintergrund | <input type="checkbox"/> zufällig |
| <input type="checkbox"/> nach Förderschwerpunkten | <input type="checkbox"/> Sonstiges |

57. Welche Möglichkeiten der Reflexion für Ihren Förderunterricht nehmen Sie in Anspruch?

Bitte kreuzen Sie an!

- ☐ Beratung durch die Schulpsychologin/ den Schulpsychologen
☐ Beratung durch die Schulsozialarbeiterin/den Schulsozialarbeiter
☐ Beratung durch den schulpsychologischen Dienst
☐ Beratung mit der muttersprachlichen Lehrerin/dem muttersprachlichen Lehrer
☐ Supervision durch die Schulleitung
☐ Supervision durch einen Kollegenkreis
☐ Einzelfallbesprechungen
☐ Vernetzung mit anderen Institutionen, die erfolgreiche Förderung betreiben
☐ keine
☐ Sonstiges _____

Nun habe ich einige Fragen zum Aufbau des Förderunterrichts des Schülers/der Schülerin:

58. Welche Art von Materialien verwenden Sie für den Förderunterricht für die Schülerin/den Schüler?

- ☐ aus Verlagsangeboten zu Rechtschreibschwerpunkten
☐ aus Internetpools
☐ selbsterstellte Arbeitsmaterialien
☐ Arbeitsmaterial aus dem Lehrerteam
☐ schuleigenes Arbeitsmaterial
☐ Material für Deutsch als Zweitsprache
☐ Sonstiges

59. Verwenden Sie bei der Schülerin/dem Schüler auch Material zur Förderung?

- ☐ der Konzentration
☐ der auditiven Wahrnehmung
☐ der visuellen Wahrnehmung
☐ der Auge-Hand-Koordination
☐ keine

60. Verwenden Sie zur Förderung PC-Programme?

Förderungen am PC

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Lernwerkstatt | <input type="checkbox"/> Leseportal „Antolin“ |
| <input type="checkbox"/> Blitzlesen | <input type="checkbox"/> Budenberg |
| <input type="checkbox"/> Graf-Ortho | <input type="checkbox"/> Lesen 2000 |
| <input type="checkbox"/> Tintenklecks | <input type="checkbox"/> Der „Neue Karolus“ |
| <input type="checkbox"/> ABC der Tiere | <input type="checkbox"/> Hexe Trixie |
| <input type="checkbox"/> Fresch Methode | <input type="checkbox"/> Sonstige |
| <input type="checkbox"/> keine | |

61. Wie oft lassen Sie die Schülerin/den Schüler folgende Dinge im Förderunterricht tun?

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Diktate schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschreibübungen machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufsätze, Texte oder Reizwortgeschichten schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generatives Schreiben (Belke)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreibkonferenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materialien zu Fehlerschwerpunkten bearbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Hauptaussagen des Gelesenen identifizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr/sein Verständnis des Gelesenen erklären oder belegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Gelesene mit ihren/seinen eigenen Erfahrungen oder mit Dingen, die er gelesen hat, vergleichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voraussagen darüber machen, was als Nächstes im Text passieren wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen ableiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Stil oder die Struktur des Gelesenen beschreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

62. Wie oft hat die Schülerin/der Schüler im Förderunterricht Zeit Folgendes zu tun?

	immer	oft	manchmal	selten	nie
Ich lasse die Schülerin/den Schüler Verständnisfragen zu den Texten beantworten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse die Schülerin /den Schüler das Gelesene schriftlich verarbeiten, indem sie/er etwas als Reaktion auf das Gelesene schreibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe der Schülerin/dem Schüler die Gelegenheit das Gelesene mündlich vorzutragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe der Schülerin/dem Schüler die Möglichkeit mit seinen Mitschülerinnen/Mitschülern über das Gelesene zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bringe der Schülerin/dem Schüler den neuen Wortschatz bei und helfe ihr/ihm neue Wörter zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich unterstütze die Schülerin/den Schüler aktiv ihren/seinen Wortschatz zu erweitern, indem sie/er sich unbekannte Wörter aus dem Text erschließen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich setze authentische Lesematerialien ein, wie Zeitungen, Computerprogramme, Internettexte, Sachtexte, Tabellen, Schaubilder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse die Schülerin/den Schüler Grammatikregeln erarbeiten und diese in Form eines Posters festhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse den Schüler Texte hören und Fragen dazu beantworten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich lasse die Schülerin/den Schüler Artikel kennzeichnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mit der Schülerin/dem Schüler Satzsprachspiele für Alltagssätze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich unterstütze die Schülerin/den Schüler dabei, sich Wortbildungsregeln bewusst zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse die Schülerin/den Schüler Hör- und Aussprechübungen zu Einzel-lauten machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

63. Erstellen Sie zum Förderunterricht der Schülerin /des Schülers einen individuellen Förderplan?

- ☐ nein (weiter mit Frage 69) ☐ ja (weiter mit Frage 64)

Wenn ja:

64. Für welchen Zeitraum erstellen Sie den Förderplan?

Ich erstelle den Förderplan

- ☐ wöchentlich
☐ zweimal im Monat
☐ jeden Monat
☐ alle sechs Wochen
☐ nach Bedarf

65. Besprechen Sie die Lernziele des Förderplans mit der Schülerin/ mit dem Schüler?

- ☐ ja ☐ nein

66. Besprechen Sie die Lernziele der Schülerin/ des Schülers mit ihren/ seinen Eltern?

- ☐ ja ☐ nein (weiter bei Frage 68)

Wenn ja:

In welcher Form erfolgt die Mitteilung:

- ☐ schriftliche Mitteilung in Form von Förderempfehlungen
☐ mündliche Mitteilung bei Elterngespräch
☐ nach Bedarf, wenn die Eltern danach fragen

Sonstiges _____

67. Warum besprechen Sie die Lernziele mit den Eltern?

Bitte kreuzen Sie an!

Ich bespreche die Förderziele mit den Eltern,

- ☐ damit die Eltern wissen, dass die Schule bemüht ist, ihrem Kind zu helfen.
☐ damit die Eltern über die Lernentwicklung informiert sind.
☐ damit die Eltern den Lernprozess ihres Kindes unterstützen können.

Sonstiges _____
(Weiter mit Frage 69)

68. Warum besprechen Sie die Förderziele nicht mit den Eltern der Schülerin/des Schülers?

Bitte kreuzen Sie an!

- ☐ weil ich generell die Förderziele nicht mit den Eltern bespreche.
☐ weil es sehr zeitintensiv ist.
☐ weil die Eltern nicht danach gefragt haben.
☐ weil die Eltern kaum Interesse am Schulgeschehen zeigen.
☐ weil die Eltern die Schülerin/den Schüler nicht beim Lernen unterstützen können.
☐ weil die Eltern zu schlecht Deutsch sprechen, um mich verstehen zu können.

Sonstiges _____

69. Wie dokumentieren Sie den Lernfortschritt der Schülerin/des Schülers?

Bitte kreuzen Sie die entsprechende Methode an! Mehrfachnennung möglich!

- ☐ Diagnostische Tests
- ☐ Beobachtungsbogen zur Lesekompetenz
- ☐ Portfolio
- ☐ Rechtschreibpässe
- ☐ Lesepläne
- ☐ Diagnosediktat (Sommer-Stumpenhorst)
- ☐ Erreichen von festgesetzten Lernzielen
- ☐ Ihre professionelle Einschätzung

Sonstiges _____

70. In welchen zeitlichen Abständen wurden die Eltern über den Lernfortschritt informiert?

- ☐ mindestens einmal pro Woche
- ☐ 1-2-mal pro Monat
- ☐ 4-6-mal pro Jahr
- ☐ 1-3-mal pro Jahr
- ☐ nie

Weiter mit Frage 73!

71. Der Förderunterricht wurde eingestellt, weil

- ☐ keine Lehrerkapazitäten mehr vorhanden waren
- ☐ kein Platz im Lernstudio frei war
- ☐ andere Schülerinnen und Schüler auch Bedarf zeigten
- ☐ kein weiterer Förderbedarf mehr besteht
- ☐ der Förderunterricht keinen Erfolg zeigte
- ☐ eine allgemeine, langdauernde Sprachentwicklungsstörung vorliegt
- ☐ eine Lernbehinderung vorliegt
- ☐ eine Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs beantragt wurde
- ☐ das Kind nicht im Rahmen der Regelschule weitergefördert werden kann

Weiter Frage 73!

72. Förderunterricht wurde nicht erteilt, weil

- ☐ keine Lehrerkapazitäten vorhanden waren
- ☐ kein Förderunterricht angeboten wurde
- ☐ keine Aussicht auf Erfolg bestand
- ☐ eine allgemeine Sprachentwicklungsstörung vorliegt
- ☐ eine Lernbehinderung vorliegt

Nun einige Frage zum Schüler/zur Schülerin:

73. Welche Empfehlung für eine weiterführende Schule würden Sie der Schülerin/dem Schüler zum jetzigen Zeitpunkt geben?

- ☐ Förderschule
- ☐ Hauptschule
- ☐ Realschule
- ☐ Gymnasium

74. Wie schätzen Sie die allgemeinen Leistungen der Schülerin/des Schülers ein?

- ☐ die Schülerin/der Schüler ist von ihren/seinen allgemeinen Leistungen in allen Fächern besser als der Durchschnitt der Klasse
- ☐ die Schülerin/der Schüler bringt in allen Fächern durchschnittliche Leistungen
- ☐ die Schülerin/der Schüler bringt in allen Schulfächern eher unterdurchschnittliche Leistungen
- ☐ die Schülerin/der Schüler ist allgemein leistungsschwach

75. Welche Fehler macht die Schülerin/der Schüler sehr oft, oft, selten, nie?

	sehr oft	oft	selten	nie	weiß nicht
Fehler bei der Dehnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fehler bei der Schärfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fehler bei S-Lauten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fehler bei Groß- und Kleinschreibung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Verwechslung von Buchstabenreihenfolgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertauschen und Ersetzen von akustisch und visuell ähnlichen Buchstaben (d/t, q/p, d/b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wörter bzw. Wortteile werden hinzugefügt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fehler beim Auffinden des Zeilenbeginns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unfähigkeit Gelesenes wiederzugeben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ersetzen von Wörtern durch semantisch ähnliche Wörter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verlangsamtes Lesetempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verlust der aktuellen Leseposition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Störungen in der akustischen Unterscheidung von Buchstaben und Wörtern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

76. Welche Aussagen treffen auf den Schüler/die Schülerin voll, eher, teils-teils, weniger oder gar nicht zu?

	voll	eher	teils-teils	weniger	gar nicht
Die Schülerin/der Schüler versteht alles, was im Unterricht gesprochen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/der Schüler versteht einfache Arbeitsanweisungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/der Schüler versteht komplizierte Arbeitsanweisungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/der Schüler versteht längere Ausführungen und Erklärungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/der Schüler versteht Sachkundethemen vollständig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/der Schüler fragt nicht nach, wenn sie/es etwas nicht versteht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/der Schüler korrigiert sich selbst, um die sprachliche Form ihrer/seiner Äußerung zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/der Schüler verschleift Endungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/der Schüler konjugiert geläufige Verben nicht korrekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/der Schüler verwendet die Form des Präteritums von Verben richtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/der Schüler dekliniert Nomen korrekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

77. Welche Aussage treffen auf die Schülerin /den Schüler voll, eher, teils-teils, weniger oder gar nicht zu?

	voll	eher	teils-teils	weniger	gar nicht
Die Schülerin/ der Schüler meldet sich regelmäßig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler wird regelmäßig aufgerufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beiträge der Schülerin/ des Schülers sind reproduktiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beiträge der Schülerin/ des Schülers sind ausführlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beiträge der Schülerin/ des Schülers passen nicht zum Unterrichtsthema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beiträge der Schülerin/ des Schülers sind vollständig verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/der Schüler ist nicht selbstständig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist schwer, das Interesse der Schülerin/ des Schülers zu erwecken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler fasst Neues schnell auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler arbeitet regelmäßig mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler verliert schnell das Interesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler hat ein gesundes Verhältnis zur Leistung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler erledigt selten ihre/ seine Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler arbeitet nachlässig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

78. Welche Aussage treffen auf die Schülerin /den Schüler voll, eher, teils-teils, weniger oder gar nicht zu?

	voll	eher	teils-teils	weniger	gar nicht
Die Schülerin/ der Schüler ist zurückhaltend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler übt auf andere Schülerinnen/Schüler Feinen negativen Einfluss aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler stört den Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler ist unbeherrscht und ungesteuert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler ist im Allgemeinen ängstlich abwartend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler ist schüchtern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler ist vorlaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler lässt sich von Misserfolg schnell entmutigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler ist nicht trotzig und ungehorsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerin/ der Schüler ist aggressiv gegenüber ihrer/seiner Umwelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Schülerin/ der Schüler passt aufgrund ihres/seines Verhaltens nicht in die Klasse, weil sie/es zu alt ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

79. Woran liegt es Ihres Erachtens, dass die Schülerin/der Schüler im Lesen und Rechtschreiben leistungsschwach ist? Welchen Aussagen stimmen Sie voll, eher, teils-teils, weniger oder gar nicht zu?

	voll	eher	teils-teils	weniger	gar nicht
Sie/er hat sich nicht ausreichend angestrengt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Unterrichtsstoff schlecht oder nicht ausreichend erklärt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er war im Unterricht mit den Gedanken oft ganz woanders.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er ist zuhause nicht ausreichend gefördert worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er ist generell leistungsschwach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Leistungsansprüche sind für ein Kind mit Migrationshintergrund zu hoch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er hat Lernprobleme, weil Deutsch nicht ihre/ seine Muttersprache ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er hat zuhause nicht ausreichend geübt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er hat Wichtiges wieder vergessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er kann sich nicht lange und nicht gut konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er ist einfach nicht sprachbegabt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin im Unterricht zu schnell mit dem Stoff weitergegangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er hat zu wenig oder zu spät Deutsch gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Elternfragebogen

Fragebogen-Nr. _____ ☐ Vater ☐ Mutter

Am Anfang habe ich einige Fragen zu Ihrer Person:

1. Welche Staatsangehörigkeit haben Sie und Ihr Kind?

	Vater	Mutter	Schüler/Schülerin
Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Italienisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sonstige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls deutsche Staatsangehörigkeit:

2. Seit wann haben Sie die deutsche Staatsangehörigkeit?

--	--	--	--	--

(Kalenderjahr eintragen)

Wenn deutsche Staatsangehörigkeit weiter mit Frage 4.

Wenn keine deutsche Staatsangehörigkeit:

3. Welchen Aufenthaltsstatus haben Sie?

- ☐ Befristete Aufenthaltserlaubnis
- ☐ Unbefristete Aufenthaltserlaubnis
- ☐ Aufenthaltsberechtigung
- ☐ Aufenthaltsbefugnis
- ☐ Aufenthaltsbewilligung
- ☐ Duldung
- ☐ Aufenthaltsgestattung
- ☐ Sonstiger Status
- ☐ weiß nicht

4. Wo sind Sie geboren?

- ☐ Herkunftsland
- ☐ Deutschland
- ☐ Sonstiges

5. Wo ist Ihr Vater geboren?

- ☐ Herkunftsland
- ☐ Deutschland
- ☐ Sonstiges

6. Wo ist Ihre Mutter geboren?

- ☐ Herkunftsland
- ☐ Deutschland
- ☐ Sonstiges

**7. Welche Sprachen sprechen Sie in Ihrer Familie?
Wo haben Sie diese Sprache gelernt?**

	in der Familie	im Kindergarten	in der Schule	Sonstiges
Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Italienisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ladinisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Französisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Slowenisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Albanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Furlan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Griechisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Katalanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sardisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kurmandschi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zazaki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aserbaidshanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kabardinisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bulgarisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adygeisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Welche Sprache spricht Ihr Kind? Wo hat es diese Sprachen gelernt?

	in der Familie	im Kindergarten	in der Schule	Sonstiges
Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Italienisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ladinisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Französisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Slowenisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Albanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Furlan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Griechisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Katalanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sardisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kurmandschi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zazaki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aserbaidshanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kabardinisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bulgarisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adygeisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Wie schätzen Sie Ihre deutschen Sprachkenntnisse ein?

	sehr gut	gut	mittel-mäßig	schlecht	sehr schlecht
Beim Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Wie schätzen Sie Ihre Kenntnisse in Ihrer ersten Herkunftssprache ein?

Sprache _____

	sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	sehr schlecht
Beim Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beim Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls mehr als eine Familiensprache gelernt wurde:

11. Wie schätzen Sie Ihre Kenntnisse in der zweiten Familiensprache ein?

Sprache _____

	sehr gut	gut	mittel-mäßig	schlecht	sehr schlecht
Beim Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Wie schätzen Sie die Kenntnisse Ihres Kindes in der ersten Herkunftssprache ein?

Sprache _____

	sehr gut	gut	mittel-mäßig	schlecht	sehr schlecht
Beim Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls eine zweite Familiensprache gelernt wurde:

13. Wie schätzen Sie die Kenntnisse Ihres Kindes in der zweiten Familiensprache ein?

Sprache _____

	sehr gut	gut	mittel-mäßig	schlecht	sehr schlecht
Beim Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Gibt es bei Ihrem Kind Auffälligkeiten in der Herkunftssprache/in den Herkunftssprachen?

☐ nein ☐ ja

Welche? _____

15. Welche Dinge beherrscht Ihr Kind in der Herkunftssprache?

	sehr gut	gut	nicht so gut	schlecht	weiß nicht
Silben klatschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reime bilden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abzählverse aufsagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lieder singen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gedichte vortragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Wie schätzen Sie die Deutschkenntnisse Ihres Kindes ein?

	sehr gut	gut	mittel-mäßig	schlecht	sehr schlecht
--	----------	-----	--------------	----------	---------------

Beim Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Wurde im Kindergartenalter eine Sprachförderung durchgeführt?

☐ nein ☐ ja

Wenn ja:

Wo? _____

Warum? _____

Wie lange? _____

18. In welchen Sprachen haben Sie mit Ihrem Kind gesprochen?

Nur eine Antwort möglich!

- ☐ Ausschließlich in der Herkunftssprache/ den Herkunftssprachen
- ☐ Überwiegend in der Herkunftssprache/den Herkunftssprachen
- ☐ Zweisprachig/mehrsprachig
- ☐ Überwiegend Deutsch
- ☐ Ausschließlich Deutsch

19. Trifft diese Aussage voll, eher, teils-teils, weniger oder gar nicht zu?

	voll	eher	teils-teils	weniger	gar nicht
Es ist besser, mit dem Kind ausschließlich Deutsch zu sprechen, dann bekommt es bessere Noten in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Muttersprache ist für die Sprachentwicklung und die Identität wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schule ist für die Vermittlung der Deutschkenntnisse verantwortlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist wichtig, dass mein Kind die Muttersprache spricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kinder lernen im Kindergarten genug Deutsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jetzt habe ich einige Fragen zu Ihrer religiösen Einstellung:

20. Welcher Religionsgemeinschaft gehören Sie an?

- ☐ römisch-katholisch
- ☐ evangelisch
- ☐ orthodox
- ☐ sunnitisch
- ☐ schiitisch
- ☐ alevitisch
- ☐ andere Religionen
- ☐ keiner Religionsgemeinschaft
- ☐ weiß nicht

Wenn islamisch: Tragen Sie/trägt Ihre Frau ein Kopftuch?

☐ ja ☐ nein

21. Würden Sie sagen, dass Sie eher religiös/gläubig oder nicht religiös sind?

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich bin sehr religiös				ich bin gar nicht religiös

Jetzt habe ich einige Fragen zu Ihrer Schulzeit:

22. Wie viele Jahre sind Sie zur Schule gegangen?

--	--

Jahre bitte eintragen weiß nicht... ☐

Ihr Mann/Ihre Frau

--	--

Jahre bitte eintragen weiß nicht... ☐

23. Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?

	Vater	Mutter
keinen Schulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grundschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mittelschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufliche Fachschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachabitur/Abitur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitätsabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sonstiges	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weiß nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Wo haben Sie Ihren höchsten Schulabschluss erworben?

Vater

- ☐ Herkunftsland
☐ Deutschland
☐ Sonstiges

Mutter

- ☐ Herkunftsland
☐ Deutschland
☐ Sonstiges

25. Welche der folgenden Einrichtungen kennen Sie und welche haben Sie schon besucht?

	bekannt	besucht
Ausländerberatungsstellen (z.B. Caritas, AWO)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erziehungs-/Familienberatung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulpsychologischer Dienst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertrauenslehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hausaufgabenhilfe (außerhalb der Schule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Was wäre für Sie wichtig, damit Sie diese Beratungsstellen aufsuchen?

Falls ich eine Beratungsstelle aufsuche, wäre für mich wichtig

- ☐ ...dass die Beratung in der Herkunftssprache angeboten wird.
☐ ...dass die Berater/Beraterinnen den gleichen kulturellen Hintergrund haben.
☐ ...dass die Berater/Beraterinnen mit meiner Kultur und Religion vertraut sind.
☐ ...dass meine Frau/mein Mann die Einrichtung akzeptiert.
☐ ...dass die Beratungsstelle in der Nähe meines Wohnortes liegt.

Jetzt habe ich einige Fragen zu Ihrem Freizeitverhalten:

27. Wie wichtig ist es für Sie die Herkunftssprache(n) zu sprechen?

sehr wichtig wichtig teilweise wichtig nicht so wichtig gar nicht wichtig
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

28. Bitte sagen Sie mir, ob für Sie diese Aussagen voll, eher, teils-teils, weniger oder gar nicht zutreffen!

	voll	eher	teils-teils	weniger	gar nicht
Ich fühle mich in Deutschland wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in Deutschland fremd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in Deutschland unter Angehörigen meiner Herkunftsgruppe wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in meinem Herkunftsland wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich fühle mich in meinem Herkunftsland fremd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

29. In welchem Land möchten Sie in Zukunft gerne Leben?

- ☐ Herkunftsland
☐ Deutschland
☐ mal im Herkunftsland, mal in Deutschland
☐ Sonstiges

30. Hilft Ihnen Ihr Kind, indem es für Sie in die Herkunftssprache übersetzt?

- ☐ nein (weiter Frage 32)
 ☐ ja

Wenn ja, weiter Frage 31.

31. In welchen Situationen hilft Ihnen Ihr Kind beim Übersetzen?

- ☐ beim Einkaufen in deutschen Geschäften
☐ bei deutschen Behörden/Ämtern
☐ beim Arzt
☐ in sonstigen Situationen

Jetzt habe ich einige Fragen zu Ihrer beruflichen Tätigkeit:

32. Sind Sie berufstätig?

- ☐ ja
 ☐ nein
 Ehepartner
 ☐ ja
 ☐ nein

33. In welcher beruflichen Stellung sind Sie berufstätig?

Vater

- ☐ Mithelfender Familienangehöriger in einem Familienbetrieb
☐ An-/ Ungelernter Arbeiter
☐ Facharbeiter
☐ Einfacher Angestellter
☐ Fachangestellter (im erlernten Beruf)
☐ Beamter
☐ Freiberuflich tätig
☐ Selbstständiger Gewerbebetreiber
☐ Sonstiges

Mutter

- ☐ Mithelfende Familienangehörige in einem Familienbetrieb
☐ An-/ Ungelernte Arbeiterin
☐ Facharbeiterin
☐ Einfache Angestellte
☐ Fachangestellte (im erlernten Beruf)
☐ Beamtin
☐ Freiberuflich tätig
☐ Selbstständige Gewerbebetreiberin
☐ Sonstiges

Jetzt habe ich einige Fragen zu Ihren familiären Ressourcen:

34. Wie würden Sie Ihre derzeitige finanzielle Situation beschreiben?

- | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| mir geht es finanziell richtig gut | | | mir geht es finanziell gar nicht gut | |

35. Wie viele Kinder haben Sie?

Vater Anzahl der Kinder _____
 Mutter Anzahl der Kinder _____
 Anzahl der gemeinsamen Kinder _____

36. Wie ist Ihre jetzige Wohnsituation?

- ☐ das Kind wohnt bei Mutter und Vater
- ☐ das Kind wohnt bei der alleinerziehenden Mutter
- ☐ das Kind wohnt beim alleinerziehenden Vater
- ☐ das Kind wohnt bei der Mutter und ihrem Lebensgefährten
- ☐ das Kind wohnt beim Vater und seiner Lebensgefährtin

37. Wie viele Personen wohnen insgesamt in Ihrer Wohnung?

Anzahl der Personen eintragen: _____

38. Wie viele Wohnräume hat die Wohnung? (außer Bad, Küche, WC etc.)

Anzahl der Räume eintragen: _____

39. Wie viel Platz steht Ihrem Kind in der Wohnung zur Verfügung?

- ☐ ein eigenes Zimmer
- ☐ kein eigenes Zimmer, aber ein eigener abgetrennter Bereich
- ☐ kein eigenes Zimmer, kein abgetrennter eigener Bereich
- ☐ ein eigener Schreibtisch
- ☐ kein eigener Schreibtisch

40. Wie schätzen Sie Ihre Wohngegend ein?

Leben hier

- ☐ fast nur Deutsche
- ☐ überwiegend Deutsche
- ☐ ungefähr genauso viele Deutsche wie Ausländer und Aussiedler
- ☐ überwiegend Ausländer und Aussiedler
- ☐ fast nur Ausländer und Aussiedler
- ☐ weiß ich nicht

41. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Wohnsituation?

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ich bin mit meiner Wohn-Situation sehr zufrieden | | | ich bin mit meiner Wohnsituation gar nicht zufrieden | |

Jetzt habe ich einige Fragen zu Ihrem Leseverhalten:

42. Welche Aktivität machen Sie wie oft?

	immer	oft	manch-mal	selten	nie
Wie oft lesen Sie deutsche Bücher/Zeitungen oder Texte im Internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft lesen Sie Bücher/Zeitungen oder Texte im Internet in Ihrer Herkunftssprache?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft haben Sie Ihrem Kind etwas in der Herkunftssprache vorgelesen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft haben Sie Ihrem Kind etwas auf Deutsch vorgelesen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft haben Sie Ihrem Kind eine Geschichte auf Deutsch erzählt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft haben Sie Ihrem Kind eine Geschichte in der Herkunftssprache erzählt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft haben Sie Ihrem Kind beim Vorlesen zugehört?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft haben Sie mit Ihrem Kind darüber gesprochen, was Sie mit Ihrem Kind gelesen haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft haben Sie mit dem Kind darüber gesprochen, was es gerade alleine liest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft haben Sie mit dem Kind darüber gesprochen, was es gerade im Unterricht liest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft sind Sie mit Ihrem Kind in einer Bücherei oder Buchhandlung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

gewesen?					
Wie oft haben Sie Ihrem Kind beim Lesen für die Schule geholfen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Welche Aktivität macht Ihr Kind wie oft?

Kind

	immer	oft	manch- mal	selten	nie
Wie oft liest Ihr Kind deutsche Bücher/Hefte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft liest Ihr Kind Bücher/Hefte in Ihrer Herkunftssprache/Ihren Herkunftssprachen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Wie viele Bücher gibt es bei Ihnen zu Hause?

☐ 0-10 ☐ 11-25 ☐ 26-100 ☐ 101-200 ☐ über 200

45. Wie viele Kinderbücher gibt es bei Ihnen zu Hause? (Ohne Kinderzeitschriften und Schulbücher)

☐ 0-10 ☐ 11-25 ☐ 26-50 ☐ 51-100 ☐ über 100

Jetzt habe ich einige Fragen zu Ihrem Kind:

46. Wie viele Jahre hat Ihr Kind einen Kindergarten besucht?

- ☐ gar nicht
☐ ein Jahr oder weniger
☐ zwei Jahre
☐ drei Jahre
☐ mehr als drei Jahre

47. Wie oft haben Sie oder jemand in Ihrem Haushalt folgende Tätigkeiten gemacht, bevor Ihr Kind eingeschult wurde?

	immer	oft	manch- mal	selten	nie
Geschichten, Kinderbücher vorgelesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilderbücher mit dem Kind angesehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lieder gesungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Alphabet-Spielzeug (z.B. Holzklötze mit Buchstaben) gespielt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über Dinge gesprochen, die Sie gerade gemacht haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über etwas gesprochen, was Sie gerade gelesen haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wortspiele gespielt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buchstaben oder Wörter geschrieben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schilder und Beschriftungen laut gelesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Bücherei oder Buchhandlung besucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. Wie gut konnte Ihr Kind folgende Dinge, als es in die Schule kam?

	sehr gut	gut	einiger- maßen	nicht beson- ders gut	gar nicht
Die meisten Buchstaben des Alphabets erkennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kleine Wörter lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kurze Sätze lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buchstaben schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einige Wörter schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49. Konnte Ihr Kind diese Dinge

- ☐ in der deutschen Sprache?
☐ in der Herkunftssprache?
☐ in beiden Sprachen?

Jetzt habe ich einige Fragen zur Schullaufbahn Ihres Kindes:

50. Welche Schultypen hat Ihr Kind besucht?

Wurde Ihr Kind von der Einschulung zurückgestellt?

- ☐ ja ☐ nein

Warum? _____

- | | |
|-----------|--|
| 1. Klasse | <input type="checkbox"/> Grundschule
<input type="checkbox"/> Grundschule mit Förderschule im gemeinsamen Unterricht
<input type="checkbox"/> Sonderschule/Förderschule
<input type="checkbox"/> Vorschule/Kindergarten
<input type="checkbox"/> Sonstiges |
| 2. Klasse | <input type="checkbox"/> Grundschule
<input type="checkbox"/> Grundschule mit Förderschule im gemeinsamen Unterricht
<input type="checkbox"/> Sonderschule/Förderschule
<input type="checkbox"/> Vorschule/Kindergarten
<input type="checkbox"/> Sonstiges |
| 3. Klasse | <input type="checkbox"/> Grundschule
<input type="checkbox"/> Grundschule mit Förderschule im gemeinsamen Unterricht
<input type="checkbox"/> Sonderschule/Förderschule
<input type="checkbox"/> Vorschule/Kindergarten
<input type="checkbox"/> Sonstiges |
| 4. Klasse | <input type="checkbox"/> Grundschule
<input type="checkbox"/> Grundschule mit Förderschule im gemeinsamen Unterricht
<input type="checkbox"/> Sonderschule/Förderschule
<input type="checkbox"/> Vorschule/Kindergarten
<input type="checkbox"/> Sonstiges |

51. Hat Ihr Kind eine Klasse wiederholt?

- ☐ nein (weiter bei Frage 57)
☐ ja ☐ 1. Klasse
☐ 2. Klasse
☐ 3. Klasse
☐ 4. Klasse

52. Warum hat Ihr Kind die Klasse wiederholt?

- ☐ Probleme in Deutsch
☐ Probleme in Mathematik
☐ Allgemeine Schulprobleme

53. Waren Sie mit der Wiederholung einverstanden?

- ☐ ja ☐ nein

54. Haben Sie die Klassenwiederholung vorgeschlagen?

- ☐ ja ☐ nein

55. Glauben Sie, dass sich die sprachlichen Leistungen im Deutschunterricht Ihres Kindes durch die Wiederholung verbessert haben?

- ☐ ja ☐ nein

56. Glauben Sie, dass sich die Schulleistungen allgemein durch die Klassenwiederholung verbessert haben?

- ☐ ja ☐ nein

57. Wurde bei Ihrem Kind eine Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs beantragt?

- ☐ nein (weiter Frage63)
☐ ja

Wenn ja:

58. Wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt?

- ☐ nein (weiter Frage 63)
☐ ja

Wenn ja:

59. Welcher Förderschwerpunkt wurde festgelegt?

- ☐ Schwerpunkt Lernen
☐ Schwerpunkt Sprache
☐ Schwerpunkt emotionale Entwicklung
☐ sonstige

60. Sind Sie mit der Überstellung an eine Förderschule einverstanden?

- ☐ ja ☐ nein

61. Sind Sie mit einer Beschulung im „Gemeinsamen Unterricht“ einverstanden?

- ☐ ja ☐ nein

62. Sind Sie der Meinung, dass Ihr Kind keinen sonderpädagogischen Förderbedarf hat?

- ☐ ja ☐ nein

63. Treffen folgende Aussagen voll, eher, teils-teils, weniger, gar nicht zu?

	voll	eher	teils-teils	weniger	gar nicht
Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Herkunft werden eher auf die Förderschule geschickt als deutsche Schülerinnen und Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrerin/der Lehrer setzt sich dafür ein, dass möglichst alle Kinder an der Regelschule bleiben können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrerin/der Lehrer möchte schwierige Schülerinnen/Schüler aus der Klasse bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bekommen schlechtere Empfehlungen für die weiterführenden Schulen als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bekommen schlechtere Noten in Deutsch als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernproblemen im Bereich der Zweitsprache Deutsch werden an der Förderschule besser gefördert als an der Regelschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund brauchen Nachhilfestunden, um in der Schule erfolgreich zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn die Eltern den Kindern bei den Hausaufgaben nicht helfen können, bringen die Schüler und Schülerinnen schlechtere Leistungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern müssen ihre Kinder auf Klassenarbeiten vorbereiten, damit diese gute Noten bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, lernen viel weniger als Regelschulkinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, haben kaum noch eine Chance einen Schulabschluss zu erwerben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler, die auf einer Förderschule waren, finden keine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ausbildungsstelle.					
--------------------	--	--	--	--	--

64. Hat Ihr Kind am Herkunftssprachenunterricht teilgenommen?

- ☐ nein (weiter Frage 66)
☐ ja

65. In welcher Sprache hat Ihr Kind Herkunftssprachenunterricht bekommen?

- ☐ Erste Herkunftssprache
☐ Zweite Herkunftssprache
☐ Sonstige

Insgesamt _____ Jahre

In der 1. Klasse _____ Stunden

In der 2. Klasse _____ Stunden

In der 3. Klasse _____ Stunden

In der 4. Klasse _____ Stunden

66. Welche Noten hatte Ihr Kind in Deutsch, Mathematik und Sachkunde im letzten Zeugnis?

Welche Noten hatte Ihr Kind in Deutsch?

Noten von 1-6

Deutsch	1	2	3	4	5	6
Sprachgebrauch	1	2	3	4	5	6
Lesen	1	2	3	4	5	6
Rechtschreiben	1	2	3	4	5	6

Welche Note hatte Ihr Kind in Mathematik im letzten Zeugnis?

1 2 3 4 5 6

Welche Note hatte Ihr Kind in Sachkunde im letzten Zeugnis?

1 2 3 4 5 6

67. Wie oft haben folgende Personen Ihrem Kind bei den Hausaufgaben geholfen?

	Immer	oft	manchmal	selten	nie
Mutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihre Freunde/Freundinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freundinnen/Freunde Ihres Kindes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Private Hausaufgabenhilfe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hausaufgabenhilfe in Beratungsstellen/Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige Personen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jetzt habe ich einige Fragen zu Ihrer Einstellung dem Lehrer gegenüber:

68. Wie oft hatten Sie in diesem Schuljahr persönlichen Kontakt zu Lehrer/Lehrerinnen Ihres Kindes?

	Nie	einmal	zweimal	dreimal	öfter
Durch Besuch eines Elternsprechtages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf eigenen Wunsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf Wunsch der Lehrer/Lehrerinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Bringen oder Holen Ihres Kindes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

69. War der Kontakt durch folgende Faktoren erschwert?

Sprachprobleme ☐ ja ☐ nein
 Probleme beim Verstehen der Leistungsbeurteilung ☐ ja ☐ nein
 Probleme mit dem Verhalten ihres Kindes ☐ ja ☐ nein

70. Die Anzahl der persönlichen Gespräche mit dem Lehrer/der Lehrerin Ihres Kindes war

☐ zu gering ☐ genau richtig ☐ zu hoch

71. Wurden Sie von der Lehrerin/ vom Lehrer über Lernprobleme Ihres Kindes im Lesen und Schreiben informiert?

☐ nein (weiter Frage 73) ☐ ja

72. Wie wurden Sie über die Lernprobleme informiert?

- ☐ Schriftlich mit einer Förderempfehlung
- ☐ Telefonisch
- ☐ Bei einem persönlichen Elterngespräch
- ☐ Durch Ihr Kind

73. Erhält/erhielt Ihr Kind Förderunterricht?

☐ nein (weiter Frage 78) ☐ ja

74. Wurden Sie über die Fördermaßnahme informiert?

☐ nein (weiter Frage 77) ☐ ja

75. Wie wurden Sie über die Fördermaßnahme informiert?

- ☐ Schriftlich mit einer Förderempfehlung
- ☐ Telefonisch
- ☐ Bei einem persönlichen Elterngespräch
- ☐ Durch Ihr Kind
- ☐ Sonstiges
- ☐ Keine Information (weiter Frage 77)

76. Welche Informationen haben Sie erhalten?

- ☐ Wöchentliche Stundenanzahl der Fördermaßnahme
- ☐ Zeitlicher Umfang der Fördermaßnahme
- ☐ Lernziele der Fördermaßnahme
- ☐ Anregungen zur häuslichen Unterstützung
- ☐ Informationen über die Lernfortschritte Ihres Kindes

77. Welche Aussagen zum Thema Förderunterricht treffen ganz, ziemlich, teilweise, kaum oder gar nicht zu?

	Ganz	ziemlich	teilweise	kaum	gar nicht
Die Förderstunden sind ausreichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fördermaßnahme war zu kurz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Informationen zur Fördermaßnahmen waren unzureichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Informationen zur Fördermaßnahme waren verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fördermaßnahmen waren eine zusätzliche Belastung für Ihr Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fördermaßnahmen haben Ihrem Kind Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fördermaßnahmen haben dem Selbstwertgefühl Ihres Kindes geschadet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fördermaßnahmen haben zu besseren Noten in Deutsch geführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jetzt habe ich noch einige Fragen dazu, ob Sie mit der Schule und den Lehrern/Lehrerinnen zufrieden sind:

78. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

	Ganz	ziemlich	teilweise	kaum	gar nicht
--	------	----------	-----------	------	-----------

Der Lehrer/die Lehrerin hat Ihr Kind unterstützt, gute Schulleistungen zu erbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt zu wenig Angebote für leistungsschwache Schüler und Schülerinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/die Lehrerinnen haben kaum Zeit für Ihr Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Lehrer/die Lehrerin ist zu ungeduldig, wenn Ihr Kind etwas nicht verstanden hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leistungsanforderungen des Lehrers/der Lehrerin an Ihr Kind sind zu hoch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Bewertung der Leistungen Ihres Kindes verstehen Sie nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind bekommt schlechtere Noten als seine deutschen Mitschüler und Mitschülerinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie verstehen oft nicht, was der Lehrer/die Lehrerin sagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind lernt in der Schule nicht genug Deutsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dem Lehrer/der Lehrerin ist der Fortschritt Ihres Kindes wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Lehrer/die Lehrerin erfüllt seine/ihre Aufgabe gut, Ihrem Kind dabei zu helfen, im Lesen und Schreiben besser zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

79. Auf welche weiterführende Schule möchten Sie Ihr Kind gerne anmelden?

- ☐ Förderschule
- ☐ Hauptschule
- ☐ Realschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ Gesamtschule

80. Auf welche weiterführende Schule sollte Ihr Kind auf keinen Fall gehen?

- ☐ Förderschule
- ☐ Hauptschule
- ☐ Realschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ Gesamtschule

81. Für wie wahrscheinlich halten Sie es, dass Ihr Kind eine höhere Schule mit Abitur abschließen wird?

sehr wahr- eher wahr- eher unwahr- sehr unwahr- weiß nicht
scheinlich scheinlich scheinlich scheinlich
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Jetzt habe ich einige Fragen zu Ihrer Erziehung;

82. Wie stark treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

	ganz	ziemlich	teil- weise	kaum	gar nicht
Ihr Kind bekommt alles von Ihnen, was es will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie machen sich manchmal Sorgen, was aus Ihrem Kind wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie sprechen mit Ihrem Kind über alles, aber lassen es nicht tun, was es für richtig hält.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie versuchen Ihr Kind immer zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie bleiben Ihrem Kind gegenüber hart.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie dulden nicht, dass Ihr Kind von Ihren Anforderungen abweicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie regen sich furchtbar auf, wenn Ihr Kind etwas sagt, was Ihnen nicht gefällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie sagen Ihrem Kind, was es tun soll, es trifft aber selbst seine Entscheidungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind darf Ihnen nicht widersprechen, auch wenn Sie im Unrecht sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie bemerken sofort, wenn Ihr Kind traurig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie spüren, wenn Ihrem Kind etwas wichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie geben nach, wenn Ihr Kind um etwas bittet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie sind nicht gleich böse, wenn Ihr Kind etwas vergessen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie verbringen jede freie Minuten mit Ihrem Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie möchten wissen, dass Ihr Kind in der Nähe ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie möchten immer wissen, mit wem Ihr Kind seine Freizeit verbringt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie finden es wichtig, dass große Geschwister auf die kleinen Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

aufpassen.					
------------	--	--	--	--	--

83. Stimmen Sie diesen Aussagen ganz, ziemlich, teilweise, kaum oder gar nicht zu?

	ganz	ziemlich	teilweise	kaum	gar nicht
Sie möchten, dass Ihr Kind später studiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie möchten, dass Ihr Kind auf alle Fälle das Abitur macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie sind ständig bemüht, dass Ihr Kind seine Schulleistungen verbessert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie sind nicht gleich böse, wenn Ihr Kind einmal keine guten Schulleistungen mit nach Hause bringt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie können verstehen, dass es für Ihr Kind in der Schule gar nicht so einfach ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie lassen nicht locker, bis Ihr Kind seine Schularbeiten gemacht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind weiß selbst am besten, was es für die Schule zu tun hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihre Kinder unterstützen sich gegenseitig bei den Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die älteren Geschwister achten darauf, dass die jüngeren in der Schule gut mitkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn sich die Schulleistungen verbessern, belohnen Sie Ihr Kind hierfür besonders.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.2. Tabellen

Tabelle 101: Faktorenanalyse Merkmale der Schule

Rotierte Komponentenmatrix ^a			
	Komponente		
	1	2	3
Unterricht in der Herkunftssprache			-,790
viele Schüler mit Migrationshintergrund - Unterricht in Doppelbesetzung		,782	
viele Schüler mit Migrationshintergrund - Klassengröße reduziert		,709	
Kontakt zu externen Partnern	,683		
Feedback der Eltern erfragt		,408	,584
Kollegen-Hospitationen	,458		,597
Vergleichsarbeiten	,690		
unterschiedliche Leistungsanforderung im Kollegium	-,777		
um schwererreichbare Eltern bemüht	,800		

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

Tabelle 102: Faktorenanalyse der Belastungen, denen die Schulen ausgesetzt sind

Rotierte Komponentenmatrix ^a		
	Komponente	
	1	2
Mangel an Lehrkräften		,765
Mangel an qualifizierten Lehrkräften		,835
Mangel an Psychologen		,750
Kinder mit anderer Erstsprache	,892	
Schüler ohne familiärer Unterstützung	,866	
Eltern mit Unkenntnis des Schulsystems	,871	
Eltern mit niedrigem Schulabschluss	,927	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 102: Faktorenanalyse zur Einstellung der befragten Lehrkräfte gegenüber Eltern mit Migrationshintergrund

Rotierte Komponentenmatrix ^a		
	Komponente	
	1	2
Menschen mit Migrationshintergrund müssen Deutsch beherrschen		,869
Menschen mit Migrationshintergrund müssen Kontakt zu Deutschen aufnehmen	,516	,643
Menschen mit Migrationshintergrund müssen sich in Bezug auf ihre Religion anpassen	,745	
Menschen mit Migrationshintergrund müssen deutsche Leitkultur annehmen	,607	
Menschen mit Migrationshintergrund müssen in deutsche Vereine eintreten	,790	
Menschen mit Migrationshintergrund müssen sich den deutschen Ess- und Trinkgewohnheiten anpassen	,826	
Menschen mit Migrationshintergrund müssen sich angepasst kleiden	,726	

Menschen mit Migrationshintergrund müssen mit ihren Kindern Deutsch sprechen		,522
--	--	------

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varinas mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 103: Einstellung der Lehrkräfte – Komponentenmatrix

Rotierte Komponentenmatrix ^a					
	Komponente				
	1	2	3	4	5
Keine Zeit für Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund		,843			
Sonderpädagogischer Förderbedarf bei Sprachproblemen von Schülern mit Migrationshintergrund					,878
Keine Ausbildung für den Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund			,805		
Schülern mit Migrationshintergrund kommen aus bildungsfernen Familie	,753				
Schülern mit Migrationshintergrund haben schlechtere Voraussetzungen bei Schuleintritt	,767				
Schülern mit Migrationshintergrund haben weniger Literacy	,805				
Schülern mit Migrationshintergrund machen weniger Lernspiele	,846				
Schülern mit Migrationshintergrund bekommen weniger häusliche Unterstützung	,907				
Schülern mit Migrationshintergrund können dem Unterricht nicht folgen	,802				
Eltern mit Migrationshintergrund haben mangelnde Deutschkenntnisse	,411	,653			
an Schülern mit Migrationshintergrund müssen andere Anforderungen gestellt werden				,528	
Schülern mit Migrationshintergrund, die zu spät Deutsch lernen, werden generell leistungsschwach	,522		,470		
Schülern mit Migrationshintergrund, die Herkunftssprache sprechen, erbringen schlechtere Deutschleistungen		,576	-,541		
Schülern mit Migrationshintergrund haben oft auch Probleme in Mathematik und Sachkunde	,723				
Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund müssen anders bewertet werden				,922	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varinas mit Kaiser-Normalisierung.^a

a. Die Rotation ist in 10 Iterationen konvergiert.

Tabelle 104: Faktorenanalyse der Beurteilung der Elternarbeit durch die Lehrkräfte

Rotierte Komponentenmatrix ^a		
	Komponente	
	1	2
Elternzufriedenheit	-,450	,723
Lehrer verantwortlich für Probleme	,874	
Eltern wollen häusliche Unterstützung		,876
Lehrer bieten häusliche Unterstützung		,864
unterschiedliche Leistungsbeurteilung	,788	
sprachliche Verständigungsprobleme	,765	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varinas mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 105: Faktorenanalyse Fehlerschwerpunkte der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Fehler bei der Dehnung		,872
Fehler bei der Schärfung		,817
Fehler bei den S-Lauten	,430	,749
Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung		
Fehler bei der Buchstabenreihenfolge	,819	
Ersetzen/Vertauschen von Buchstaben	,805	
Wortteile/Wörter hinzugefügt	,589	,433
Verlust des Zeilenbeginns	,749	
Gelesenes kann nicht wiedergegeben werden	,822	
semantisch ähnliche Wörter verwechselt		,736
verlangsamtes Lesetempo	,814	
Verlust der aktuellen Leseposition	,755	
Störung der akustischen Unterscheidung	,532	,639

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimas mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 106: Faktorenanalyse der Fehlertypen und Übungen im Bereich Grammatik und Phonetik

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente			
	1	2	3	4
Schüler versteht im Unterricht alles	,857			
Schüler versteht einfache Arbeitsanweisung	,803			
Schüler versteht komplizierte Arbeitsanweisung	,946			
Schüler versteht längere Ausführung	,901			
Schüler versteht Sachkundethemen	,894			
Schüler fragt nicht nach, wenn er etwas nicht versteht		,897		
Schüler korrigiert sich				,969
Schüler verschleift Endungen	-,649			
Schüler konjugiert geläufige Verben nicht richtig	-,497	,671		
Schüler verwendet Präteritum richtig			,713	
Schüler dekliniert Nomen korrekt			,830	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimas mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Tabelle 107: Mittelwertvergleich für die Kinder, die eine Klasse wiederholen mussten und die Kinder, die ohne schulzeitverlängernde Maßnahme die Grundschule durchliefen in Bezug auf die Indexe zur Einschätzung <Verständnis des Unterrichtsstoffes>

Gruppenstatistiken				
Klasse wiederholt	N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig) ⁷⁰⁸
Index "sichere Zweitsprachverwendung" ja	16	17,5	4,7	,519
nein	38	18,6	6,1	,476
Index "unsichere Zweitsprachverwendung" ja	16	6,9	1,9	,051
nein	38	5,7	1,9	,054
Index "gute Grammatikbasis" ja	16	6,6	1,4	,827
nein	38	6,7	1,5	,823
Index "bewusster Zweitspracherwerb" ja	16	3,3	1,0	,655
nein	38	3,5	,8	,675

Tabelle 108: Mittelwertvergleich für die Kinder, die als förderbedürftig gelten und die Kinder, die laut Einschätzung der befragten Lehrkräfte keinen Förderbedarf im Bereich Sprache haben in Bezug auf die Indexe zur Einschätzung <Verständnis des Unterrichtsstoffes>

Gruppenstatistiken				
Förderbedarf bestand	N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig) ⁷⁰⁹
Index "sichere Zweit-sprachverwendung" ja	38	20,7	4,6	,000
nein	16	12,7	4,1	,000
Index "unsichere Zweit-sprachverwendung" ja	38	5,8	1,8	,182
nein	16	6,6	2,2	,288
Index "gute Grammatik-basis" ja	38	6,7	1,3	,827
nein	16	6,6	1,9	,853
Index "bewusster Zweit-spracherwerb" ja	38	3,5	1,0	,655
nein	16	3,3	,7	,610

Tabelle 109: Einschätzung der Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte

Rotierte Komponentenmatrix ^a			
	Komponente		
	1	2	3
Schüler meldet sich regelmäßig	,786		
Schüler wird regelmäßig aufgerufen	,817		
Beiträge des Schülers sind reproduktiv			-,895

⁷⁰⁸ Blau unterlegte Zeile: Varianzen sind gleich; zweite Zeile: Varianzen sind nicht gleich.

⁷⁰⁹ Blau unterlegte Zeile: Varianzen sind gleich; zweite Zeile: Varianzen sind nicht gleich.

Beiträge des Schülers sind ausführlich	,636		,587
Beiträge des Schülers sind unpassend	-,456	,431	-,553
Beiträge des Schülers sind vollständig verständlich			,661
Schüler ist nicht selbstständig	-,764		
Interesse des Schülers ist schwer zu erwecken	-,439		
Schüler fasst Neues schnell auf	,702		,539
Schüler arbeitet regelmäßig mit	,499	-,610	
Schüler verliert schnell Interesse	-,451	,637	
Schüler hat gesundes Verhältnis zur Leistung		-,813	
Schüler erledigt selten Hausaufgaben		,749	
Schüler arbeitet nachlässig		,765	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Tabelle 110: Studien- und Ausbildungsschwerpunkte der Lehrkräfte – Rotierte Komponentenmatrix

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente		
	1	2	3
Studium/Schwerpunkt Sprache		,921	
Studium/Schwerpunkt Literatur		,902	
Studium/Schwerpunkt Pädagogik u. Lesedidaktik	,542	,518	
Studium/Schwerpunkt Leseförderung	,814		
Studium/Schwerpunkt Lesetheorien	,816		
Studium/Schwerpunkt Rechtschreibentwicklung	,761		
Studium/Schwerpunkt Lese-Rechtschreibschwäche	,694		
Studium/Schwerpunkt kindliche Sprachentwicklung	,775		
Studium/Schwerpunkt Sonderpädagogik			,884
Studium Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache			,768
Studium/Schwerpunkt Diagnostik	,465		,492

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert.

Tabelle 111: Faktorenanalyse der Einschätzung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente		
	1	2	3
Schüler ist zurückhaltend	-,412	,760	
Schüler hat negativen Einfluss auf andere	,853		
Schüler stört den Unterricht	,855		
Schüler ist unbeherrscht/ungesteuert	,899		

Schüler ist eher ängstlich abwartend		,866	
Schüler ist schüchtern		,832	
Schüler ist vorlaut	,857		
Schüler lässt sich entmutigen	,474	,692	
Schüler ist nicht trotzig und ungehorsam			,672
Schüler ist aggressiv	,861		
Schüler ist überaltert			,771

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

Tabelle 112: Vergleich der Mittelwerte der Kinder mit und ohne Schullaufbahn verlängernde Maßnahme im Hinblick auf die Indexe <Verhalten>

Gruppenstatistiken					
Schüler hat eine Klasse wiederholt		N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig) ⁷¹⁰
Index "das den Unterricht störende Kind"	ja	16	28,5	4,3	,115
	nein	38	25,6	6,4	,067
Index „das ängstliche Kind“	ja	16	13,2	4,2	,308
	nein	38	14,4	3,6	,342
Index „das überalterte Kind“	ja	16	6,4	1,7	,015
	nein	38	7,6	1,5	,023

Tabelle 113: Vergleich der Mittelwerte der Kinder mit und ohne zugesprochenem Förderbedarf im Hinblick auf die Indexe <Verhalten>

Gruppenstatistiken					
Förderbedarf bestand		N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig) ⁷¹¹
Index "das den Unterricht störende Kind"	ja	38	26,0	5,8	,331
	nein	16	27,7	6,3	,354
Index „das ängstliche Kind“	ja	38	13,0	3,6	,001
	nein	16	16,5	3,0	,001
Index „das überalterte Kind“	ja	38	7,3	1,5	,517
	nein	16	7,0	2,0	,566

Tabelle 114: Faktorenanalyse: Einschätzung der Ursachen für die sprachliche Schwäche der teilnehmenden Schülerinnen/Schüler aus der Sicht der befragten Lehrkräfte

Rotierte Komponentenmatrix ^a			
	Komponente		

⁷¹⁰ Blau unterlegte Zeile: Varianzen sind gleich; zweite Zeile: Varianzen sind nicht gleich.

⁷¹¹ Blau unterlegte Zeile: Varianzen sind gleich; zweite Zeile: Varianzen sind nicht gleich.

	1	2	3
Schüler hat sich nicht angestrengt	,572		
Lehrer hat den Stoff schlecht erklärt			,842
Schüler war mit Gedanken woanders	,695		
Schüler wurde nicht ausreichend gefördert		,762	
Schüler ist generell leistungsschwach	,768		
Lehrer hat zu hohen Anspruch			,706
Schüler hat zu spät Deutsch gelernt		,892	
Schüler hat zuhause nicht genug geübt	,417	,703	
Schüler hat Wichtiges wieder vergessen	,707		
Schüler kann sich nicht lange konzentrieren	,828		
Schüler ist nicht sprachbegabt	,734		
Lehrer ist im Unterricht zu schnell			,921
Schüler hat zu wenig oder zu spät Deutsch gelernt		,807	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Tabelle 115: Lernförderung vor Schuleintritt – Rotierte Komponentenmatrix

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Geschichten vorgelesen		,762
Bilderbücher angesehen		,881
Lieder gesungen		,412
Alphabetspielzeug		,630
Erzählen, was man macht	,773	
Erzählen, was man liest	,697	
Wortspiele gespielt	,554	
Buchstaben/Wörter geschrieben	,715	
Beschriftungen gelesen		,696
Buchhandlung/Bücherei besucht	,708	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 116: Faktorenreduzierung der Elterneinstellungen gegenüber der Schule-Sonderpädagogischer Förderung

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente			
	1	2	3	4
Förderbedarf als Diskriminierung			,662	

Lehrerengagement versus Förderschule			-,813	
schwierige Schüler loswerden			,758	
Empfehlung weiterführende Schule				,889
Deutschnoten		,400		,795
Sonderpädagogischer Förderbedarf bei Sprachproblemen	-,693			
Kind mit Migrationshintergrund braucht Nachhilfe		,793		
keine Hausaufgabenhilfe/schlechte Noten	,467	,644		
Vorbereitung Klassenarbeit/Noten		,605		
Sonderpädagogischer Förderbedarf /weniger lernen	,748			
Sonderpädagogischer Förderbedarf /kein Schulabschluss	,769			
Sonderpädagogischer Förderbedarf/keine Ausbildung	,846			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 9 Iterationen konvergiert.

Tabelle 117: Faktorenanalyse der Elternzufriedenheit mit der Lehrperson

Rotierte Komponentenmatrix ^a			
	Komponente		
	1	2	3
Unterstützung durch den Lehrer	-,825		
zu wenig Angebote		,817	
zu wenig Zeit	,774		
Lehrer ist zu ungeduldig	,904		
Leistungsanforderung ist zu hoch		,625	
Eltern verstehen die Bewertung nicht	,425		
Kind bekommt schlechtere Noten	,655		
Sprachliche Verständnisprobleme bei Elterngespräch		-,563	,594
zu wenig Deutsch wird vermittelt			,900
Fortschritt des Kindes ist wichtig	-,619		
mit Lese- und Rechtschreibunterricht zufrieden	-,762		

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Tabelle 118: Faktorenanalyse Bildungsaspiration der Eltern

Rotierte Komponentenmatrix ^a					
	Komponente				
	1	2	3	4	5
Kind soll studieren	,807				
Kind soll Abitur machen	,733	-,414			
Eltern wollen Schulleistungen verbessern	,624				
Verständnis für schlechte Noten					,953
Verständnis für Schulprobleme			,855		
Hausaufgaben müssen gemacht werden	,561		,529		
Kind ist für Schule allein verantwortlich				,950	
Geschwister helfen bei den Hausaufgaben		,818			
Ältere Geschwister übernehmen Verantwortung		,923			

Gute Noten werden besonders belohnt			,775		
-------------------------------------	--	--	------	--	--

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert.